



Educação, culturas e cidadania das crianças:

Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância
& I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação

António Neto-Mendes e Gabriela Portugal (orgs.)

Educação, culturas e cidadania das crianças:

Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância
& I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação

António Neto-Mendes e Gabriela Portugal (orgs.)



Título:

Educação, Cultura e Cidadania das Crianças:

Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação

Organização: António Neto-Mendes e Gabriela Portugal

Autores:

Adriane Soares dos Santos, Alberto Sánchez Rojo, Alexandre Furtado, Aline Sommerhalder, Ana Lúcia Goulart de Faria, Ana Paula Abrahamian de Souza, Ana Paula Cajado dos Santos, Ana Paula de Freitas, Ana Paula Penner, Anabel Medeiros Azerêdo de Paula, Anabela Cruz-Santos, Andressa de Oliveira Martins, Andressa Rodrigues Sabino Ricardo Moraes, Andrezza Cardoso de Freitas, António Neto-Mendes, Ariana Fonseca, Áurea Raquel Fernandes Maia dos Santos, Bianca Rafaela Mattos Teixeira, Bruna Alves da Silva, Carla de Oliveira Ferroni, Catarina Delgado, Catarina Serra, Cleomar Ferreira Gomes, Cristiane Pereira De Souza Francisco, Cristina Araújo Martins, Daniela Oliveira Guimarães, Deise Aparecida Silva Malta, Eduardo O. Ravagni Nicolini, Elisa Maria Dalla-Bona, Elisabete Alves, Fátima Aparecida Dias Gomes Marin, Fernanda Georgia Rengel Perly, Fernando Donizate Alves, Flávia Lamounier Gontijo, Flávio Santiago, Francislene Cerqueira Alves, Gabriela Portugal, Graça Simões de Carvalho, Guida Mendes, Helena Maria da Silva Santana, Heliny de Carvalho Maximo, Idnelma Lima da Rocha, Inés María Monreal Guerrero, Isabel M^a Tomázio Correia, Janaina Nogueira Maia Carvalho, Luana Zanotto, Luciana Esmeralda Ostetto, Luciana Silvia Evangelista, Lucicleide Santiago Couto de Almeida, Lucimary Bernabé P. de Andrade, Maria Bernadete Silva de Holanda Gomes, Maria da Luz Vale Dias, Maria de Fátima Carvalho, Maria do Rosário da Silva Santana, Maria José Guerra, Mariana Parro Lima, Marlene Barra, Marlene da Rocha Migueis, Marta Mendes, Marta Parra, Marta Regina Brotoslin, Meiriane Ferreira Bezerra Santos, Milena França da Silva Peclat, Mônica Caldas Ehrenberg, Natália Albino Pires, Natália Teixeira Ananias Freitas, Olalla Cortizas Varela, Pascale Engel de Abreu, Paulo Varela, Pedro Cardoso da Silva, Pedro Palhares, Pedro Silva, Rafaela Araújo Reis, Renata Aparecida Carbone Mizusaki, Renata Junqueira de Souza, Renata Pavesi Cocito, Rosa Madeira, Rosa Maria Faneca, Rosemeri Henn, Rosilene Ferreira Gonçalves Silva, Sandra Freitas de Souza, Sara Pereira Sapage, Solange Aquino, Susana Jorge-Ferreira, Teresa Sarmento, Theresinha Guimarães Miranda, Tiago Muongo, Wolney Gomes Almeida

Design: Joana Pereira

Edição:

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1^a edição - dezembro de 2019

ISBN: 978-972-789-622-6

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019.

COMISSÃO ORGANIZADORA

Aida Maria de Figueiredo Ferreira | Universidade de Aveiro, Portugal
Ana Raquel Gomes São Marcos Simões | Universidade de Aveiro, Portugal
Andréa Avelar Duarte | ICE - Instituto das Comunidades Educativas, Portugal
Aníbal Rui de Carvalho Antunes das Neves | Universidade de Aveiro, Portugal
António Augusto Neto Mendes | Universidade de Aveiro, Portugal
Celso Miambo | Universidade Pedagógica de Moçambique
Cleriston Izidro dos Anjos | Universidade Federal de Alagoas, Brasil
Dilza Solange | Universidade Pedagógica de Moçambique, Moçambique
Eva Lopes Fernandes | Universidade do Minho, Portugal
Fernando Ilídio Ferreira | Universidade do Minho, Portugal
Inês Guedes de Oliveira | Universidade de Aveiro, Portugal
Maria de Lurdes Carvalho | Universidade do Minho, Portugal
Maria Gabriela Correia de Castro Portugal | Universidade de Aveiro, Portugal
Maria João de Miranda Nazaré Loureiro | Universidade de Aveiro, Portugal
Maria José de Miranda Nazaré Loureiro | Universidade de Aveiro, Portugal
Maria Manuela Bento Gonçalves | Universidade de Aveiro, Portugal
Marina Rebeca de Oliveira Saraiva | Universidade Federal de Alagoas, Brasil
Marlene da Rocha Miguéis | Universidade de Aveiro, Portugal
Nanci Helena Rebouças Franco | Universidade Federal da Bahia, Brasil
Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos | Universidade de Aveiro, Portugal
Paulo Nin Ferreira | Universidade Federal de Alagoas, Brasil
Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira | Universidade de Aveiro, Portugal
Solange Estanislau dos Santos | GEPPECI/GEPEDISC, Brasil
Susana Chaves | Universidade Católica da Guiné-Bissau, Guiné-Bissau
Teresa Sarmento | Universidade do Minho, Portugal

Interface com os 7 países

Albana Canjeque | Universidade de Aveiro, Angola
Betina Lopes | Universidade de Aveiro, Portugal
Djanira Cosme | Universidade de Aveiro, São Tomé e Príncipe
Evelyn Santos | Universidade de Aveiro, Brasil
Francisca Neves | Universidade de Aveiro, Cabo Verde
Graça Lavres | Universidade de Aveiro, São Tomé e Príncipe
Heiton Gomes | CIEC, Universidade do Minho, Cabo Verde
Joel Manuel | Universidade de Aveiro, Guiné-Bissau
José Carlos Zacarias | Universidade de Aveiro, Angola
Kamilah Khan | Universidade de Aveiro, Moçambique
Thais Reis | Universidade de Aveiro, Brasil
Seco Ussumane Sidibé | Coordenador do Movimento República di Mininus Hoje; Secretário Executivo da ONG DJITU TEM, Guiné-Bissau

COMISSÃO CIENTÍFICA

Aida Figueiredo | Universidade de Aveiro | Portugal
Alexandre Furtado | Universidade Católica, Guiné-Bissau
Altino José Martins Filho | Prefeitura de Florianópolis, Brasil
Amélia Marchão | Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal
Ana Alexandra Rodrigues | Universidade de Aveiro, Portugal
Ana Artur | Universidade de Évora, Portugal
Ana Carlota Tomaz | Universidade de Aveiro, Portugal
Ana Célia da Silva | Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Ana Cristina Pires Palos | Universidade dos Açores, Portugal
Ana França Kot-Kotecki | Universidade da Madeira, Portugal
Ana Isabel Andrade | Universidade de Aveiro, Portugal
Ana Katia Alves dos Santos | Universidade Federal da Bahia, Brasil
Ana Lúcia Goulart de Faria | Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Ana Margarida Ramos | Universidade de Aveiro, Portugal
Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto | Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal
Ana Maria Silva | Universidade do Minho, Portugal
Ana Paula Caetano | Universidade de Lisboa, Portugal
Ana Paula Cordeiro | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
Ana Paula Pedro | Universidade de Aveiro, Portugal
Ana Paula Pereira | Universidade do Minho, Portugal
Ana Paula Soares da Silva | Universidade de São Paulo, Brasil
Ana Piedade | Instituto Politécnico de Beja, Portugal
Ana Raquel Simões | Universidade de Aveiro, Portugal
Ana Sarmento Coelho | Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal
Anabela Pereira | Universidade de Aveiro, Portugal
Anderson Menezes | Universidade Federal de Alagoas, Brasil
Andrea Abreu Astigarraga | Universidade Estadual Vale do Acaraú, Brasil
Ângela Coutinho | Universidade Federal do Paraná, Brasil
Antónia Barreto | Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
António Augusto Moreira | Universidade de Aveiro, Portugal
António Augusto Neto Mendes | Universidade de Aveiro, Portugal
António Domingos Braço | Universidade Pedagógica de Moçambique, Moçambique
Beatriz Oliveira Pereira | Universidade do Minho, Portugal
Bernardo Filipe Matias | Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla, Angola
Brígite Silva | Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal
Carla Jawad | Universidade Católica, Guiné-Bissau
Carla Maria Faria Alves Pires Antunes | Universidade do Minho, Portugal
Carlos Neto | Faculdade de Motricidade Humana, Portugal
Cassiana Magalhães | Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Catarina Almeida Tomás | Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal
Cícera Nunes | Universidade Regional do Cariri, Brasil
Cilene Nascimento Canda | Universidade Federal da Bahia, Brasil
Cinthia Magda Fernandes Ariosi | Universidade Estadual Paulista, Brasil
Clara Craveiro | Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal

Cleriston Izidro dos Anjos | Universidade Federal de Alagoas, Brasil
Cristina Manuela Sá | Universidade de Aveiro, Portugal
Cristina Maria Mesquita Gomes | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Cristina Parente | Universidade do Minho, Portugal
Cristina Pires Ferreira | Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde
Dalila Brito Maria da Cunha Lino | Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal
Daniel Nivagara | Universidade Pedagógica de Moçambique, Moçambique
Daniela Finco | Universidade Federal de São Paulo, Brasil
Deise Juliana Francisco | Universidade Federal de Alagoas, Brasil
Dora Maria Fonseca | Universidade de Aveiro, Portugal
Edna Cristina do Prado | Universidade Federal de Alagoas, Brasil
Elieuzza Aparecida de Lima | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
Elina Elias de Macedo | Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural-GEPEDISC, Brasil
Elsa Melo | Universidade de Aveiro, Portugal
Ema Mamede | Universidade do Minho, Portugal
Esperança do Rosário | Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Farissai Campira | Universidade Pedagógica de Moçambique, Moçambique
Fátima Vieira | Universidade do Minho, Portugal
Fernando Ilídio Ferreira | Universidade do Minho, Portugal
Filomena Martins | Universidade de Aveiro, Portugal
Frederico Lopes | Faculdade de Motricidade Humana, Portugal
Gabriela Portugal | Universidade de Aveiro, Portugal
Giselly Lima de Moraes | Universidade Federal da Bahia, Brasil
Graça S. Carvalho | Universidade do Minho, Portugal
Greciene Lopes | IPHAN/Maceió, Brasil
Helena Horta | Universidade do Algarve, Portugal
Helena Luís | Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
Helena Sá | Universidade de Aveiro, Portugal
Hugo Monteiro Ferreira | Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil
Humberto Miranda | Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil
Inês Guedes de Oliveira | Universidade de Aveiro, Portugal
Íris Pereira | Universidade do Minho, Portugal
Isabel Cabrita | Universidade de Aveiro, Portugal
Isabel Fialho | Universidade de Évora, Portugal
Isabel Lopes da Silva | Coordenadora da equipa das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, Portugal
Ivone Niza | MEM - Movimento da Escola Moderna, Portugal
João Formosinho | Universidade Católica Portuguesa, Portugal
José Amândio Francisco Gomes | INIDE, Angola
José Carlos Mota | Universidade de Aveiro, Portugal
Jucirema Quinteiro | Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Júlia Oliveira-Formosinho | Universidade Católica Portuguesa, Portugal
Júlio Santos | Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, Portugal
Leila da Franca Soares | Universidade Federal da Bahia, Brasil
Linda Maria Balinha Saraiva | ESE Viana do Castelo, Portugal

Lourenço Lino De Sousa | Universidade Katyavala Bwila, Angola
Lúcia da Graça Cruz Domingues Amante | Universidade Aberta, Portugal
Luciana Aparecida Araújo Penitente | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
Luís Paulo Mercado | Universidade Federal de Alagoas, Brasil
Luís Ribeiro | APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância, Portugal
Manuel Rodrigues | Universidade de Aveiro, Portugal
Manuela Gonçalves | Universidade de Aveiro, Portugal
Márcia Aparecida Gobbi | Universidade de São Paulo, Brasil
Márcia Buss-Simão | Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil
Marcos Garcia Neira | Universidade de São Paulo, Brasil
Margarida Morgado | Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal
Maria Angelina Sanches | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Maria Cristina Gomes | Universidade de Aveiro, Portugal
Maria da Assunção da Cunha Folque de Mendonça | Universidade de Évora, Portugal
Maria Figueiredo | Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Maria Flor | Universidade do Minho, Portugal
Maria João Cardona | Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
Maria José Casanova | Universidade do Minho, Portugal
Maria José Infante | Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal
Maria José Loureiro | Universidade de Aveiro, Portugal
Maria Luísa Inocêncio | Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde
Maria Lurdes Dias Carvalho | Universidade do Minho, Portugal
Marina Rebeca de Oliveira Saraiva | Universidade Federal de Alagoas, Brasil
Marlene Barra | CIEC da Universidade do Minho, Portugal
Marlene da Rocha Migueis | Universidade de Aveiro, Portugal
Marlene Oliveira dos Santos | Universidade Federal da Bahia, Brasil
Michelli de Freitas Bissoli | Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Myrna Montenegro | ICE - Instituto das Comunidades Educativas, Portugal
Nanci Helena Rebouças Franco | Universidade Federal da Bahia, Brasil
Pascal Paulus | MEM – Movimento da Escola Moderna, Portugal
Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos | Universidade de Aveiro, Portugal
Paulo Delgado | Instituto Politécnico do Porto, Portugal
Paulo Nin Ferreira | Universidade Federal de Alagoas, Brasil
Paulo Varela | Universidade do Minho, Portugal
Pedro Cardoso da Silva | Universidade Katyavala Bwila, Angola
Rosa Lúcia Madeira | Universidade de Aveiro, Portugal
Rosário Gamboa | Instituto Politécnico do Porto, Portugal
Rui Neves | Universidade de Aveiro, Portugal
Sandra Palhares | Universidade do Minho, Portugal
Sara Barros Araújo | Instituto Politécnico do Porto, Portugal
Sara Jesus Gomes Pereira | Universidade do Minho, Portugal
Sara Raquel Duarte Reis Silva | Universidade do Minho, Portugal
Sérgio Niza | MEM - Movimento da Escola Moderna, Portugal
Solange Estanislau dos Santos | Grupos de Pesquisa GEPPECI/ GEPEDISC, Brasil
Stela Guedes Caputo | Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
Telma Vitoria | Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Teresa Neto | Universidade de Aveiro, Portugal
Teresa Sarmento | Universidade do Minho, Portugal
Teresa Vasconcelos | Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal
Teresa Vitorino | Universidade do Algarve, Portugal
Uílma Rodrigues de Matos Amazonas | Universidade Federal da Bahia, Brasil
Walter Matias Lima | Universidade Federal de Alagoas, Brasil
Zaida Pereira | Universidade Católica de Bissau, Guiné-Bissau

Introdução.....	13
A Guiné-Bissau e os Grandes Desafios da Educação da Criança nas Primeiras Idades	17
Conceção de um Programa de Educação Parental: UNICEF e Governo de São Tomé e Príncipe	41
Entre o dito e o escrito: A realidade da Educação de Infância em Cabo Verde	57
História com estórias – quando as famílias se envolvem no projeto de escola.....	71
A Construção da «literacia emergente» e «família»: estudo de crenças e práticas de pais de crianças em idade pré-escolar	83
Crianças dos 5 aos 6 anos de idade: O acesso a materiais para contar em casa e que tipo de materiais as crianças usam em atividades de contagem	101
Projeto InterPais: Uma intervenção em Cabo Verde	117
A organização do espaço na Educação Infantil e a constituição do lugar.....	131
Biblioteca na Educação Infantil: Estudo de Caso no Centro Municipal de Educação Infantil Nice Braga (Brasil).....	151
Ciranda de saberes: protagonismo infantil e relações de gênero	169
Brincar: coisa (séria) de crianças	189
Das produções científicas brasileiras sobre brincar em recreio escolar: a infância insiste em cena?	215
O que fazem as crianças na creche brasileira?	225
O brincar livre como essencialidade da ação infantil	225
Quando o corpo narra: A Experiência e o Brincar na Educação Infantil.....	243
Documentar e avaliar na educação infantil: pertinências e especificidades	265
Para além da dicotomia educar / cuidar - Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche.....	283
Análise de narrativas orais através da extensão média do enunciado: Um estudo com crianças em idade pré-escolar em contextos inclusivos na Região Norte	303

Desempenho do vocabulário em crianças de 5 e 6 anos de idade: um estudo quantitativo exploratório no Norte de Portugal	315
Desenvolver o léxico na educação pré-escolar: uma experiência de aprendizagem com base na metodologia de trabalho de projeto.....	325
A Promoção da Literacia Emergente no Contexto de Jardim de Infância.....	343
Porquê trabalhar com o <i>Kamishibai</i> plurilingue numa educação orientada para a diversidade linguística e cultural?	361
Políticas de educação bilingue de crianças com surdez no Brasil: de que bilinguismo estamos falando?.....	377
Relações semânticas entre a palavra e a imagem no livro álbum de Literatura Infantil	389
O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul: A intertextualidade e os processos colaborativos em educação.....	399
Aprender ciências por investigação na educação pré-escolar: análise de uma experiência de aprendizagem	407
Análise da influência do uso do jogo matemático de construção de coleção de objetos cujo número é dado, por crianças dos 5 aos 6 anos de idade, na aprendizagem do número, no jardim de infância.....	427
A obra de arte e a criança: Possibilidades e desafios.....	437
Autodomínio corporal como ferramenta didática na educação infantil - Música, Expressão Corporal e Relaxamento.....	447
Telas, crianças e educação: a importância de experimentar a espera	457
Criança e cidade: análise de pesquisas e relatos de experiência.....	471
Crianças Pantaneiras: Protagonistas de suas histórias de vida em contexto escolar	491
Diversidade cultural e crianças: um estudo sobre as aulas de Educação Física	505
Cidadania e Literatura no Jardim de Infância: Projetando Experiências Interculturais.....	515
Políticas públicas de educação da infância em contexto brasileiro: desafios atuais para o currículo da educação infantil paulista	531
As políticas públicas para o currículo da educação infantil: uma análise das DCNEI's	545

Políticas de educação para a criança hospitalizada: desafios e perspectivas.....	561
A proteção e o cuidado de crianças pequenas em Instituições de Acolhimento	575
A Educação Especial no âmbito da Educação Infantil: uma discussão preliminar.....	589
Inclusão escolar na educação infantil: mediação do professor e modos escolares de significação da criança	601
Estudantes com Deficiência Intelectual na Educação Infantil, em escolas comuns: e o currículo?	629
A educação das crianças pequenas em contextos históricos e culturais marcados pelo racismo	649
A Educação Infantil e seu potencial de (re)pensar epistemologias: caminhos para construção de uma educação antirracista.....	665
Narrativas docentes sobre brincar na infância: ampliando olhares para a formação de professores.....	689
O corpo e o movimento no espaço da Educação Infantil: desafios e perspectivas na formação de professores	701
Percursos de formação estética docente: memória e criação nos encontros-ateliês	711
Por uma formação docente brincante: outros espaços, outras experiências	725
Trajetórias de futuras professoras de infância em suas vivências no contexto da educação inclusiva	737
Docência na Educação Infantil: uma análise a partir das experiências no Pibid- Educação Infantil	753
Melhoria da oferta educativa em educação infantil: um desafio da formação em contexto.....	761
Relato de curso de extensão universitária dirigido a professores da educação infantil na rede pública de ensino: a relação cuidar-educar-incluir em discussão	777
Projetualidade em uma Unidade Federal de Educação Infantil: Relatos de experiências	799

Educação Ambiental, Consumo e Resíduos Sólidos:	
concepções e práticas de professoras de Educação Infantil	813
I Fórum dos Parlamentos Infantis da CPLP	829

INTRODUÇÃO

Este volume reúne os textos (52) submetidos e aceites para publicação no âmbito dos dois eventos. Queremos aproveitar este espaço para publicamente agradecer a todos aqueles que com diferentes contributos (ao nível do secretariado, comissão organizadora e científica, etc.) permitiram por de pé um evento de grande complexidade logística e compromisso físico e emocional.

O IV SLBEI/I CLABIE teve lugar no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro nos dias 15, 16 e 17 de novembro de 2018. O tema geral do evento – *Educação, Culturas e Cidadania das Crianças* – espelha as preocupações sociais e os interesses de investigação de um conjunto muito alargado de pessoas distribuídas por três continentes: África, América do Sul e Europa.

Para a compreensão mais completa do alcance dos eventos impõem-se algumas referências históricas. O IV SLBEI – *Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância/Educação Infantil* resulta da colaboração entre a Universidade Federal de Alagoas (UFAL, Brasil), representada pelo GEPPECI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis), da Universidade do Minho (Braga/Portugal), através do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), e da Universidade de Aveiro (Portugal), através do Departamento de Educação e Psicologia (DEP) e do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF). Esta edição do IV SLBEI representa também o início de um projeto mais abrangente que é o I CLABIE – *Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação*, aberto aos novos desafios que emergem da abordagem das infâncias e da educação numa tão significativa diversidade de contextos. O cruzamento de perspetivas europeias, africanas e sul-americanas projetou o debate para um novo patamar de aprofundamento da Educação, das culturas e da cidadania das crianças.

O vasto programa de trabalhos envolveu mais de uma centena e meia de participantes nas várias modalidades previstas: comunicações, pósteres, Relatos de prática e de projetos, Painéis de discussão, Workshops e Mini-cursos. Para a organização de uma panóplia tão vasta de participações foi proposto um

conjunto de eixos temáticos que organizaram a reflexão dos participantes (investigadores/as, educadores/as, professores/as, formadores/as, estudantes e demais interessados/as) nas pesquisas, nos debates e nas propostas relacionadas com a Educação de Infância/Educação Infantil. No presente volume procedemos, por razões práticas, a uma distribuição dos textos em torno de seis itens organizadores que têm fundamentalmente a ver com as afinidades temáticas e o equilíbrio entre o número de textos de cada um. Eis os itens em causa: Famílias e comunidades na educação das crianças; Instituições, espaços, tempos e interações no Jardim-de-Infância/Escola Infantil; Linguagens, Literacias e saberes das crianças; Culturas, vizinhanças e sociabilidades; Políticas Públicas para a infância, inclusão/exclusão; Agendas de investigação e formação de profissionais da Infância.

A fechar este volume, um texto que nos oferece um relato reflexivo das atividades e dinâmicas criadas no âmbito do *Fórum dos Parlamentos Infantis da CPLP*, um evento paralelo que reuniu na UA e na cidade de Aveiro jovens oriundos de Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

Universidade de Aveiro, 28 de novembro de 2019.

MESAS

REDONDAS

A GUINÉ-BISSAU E OS GRANDES DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NAS PRIMEIRAS IDADES

Alexandre Furtado

Vice-Reitor da Universidade Católica da Guiné-Bissau
alexandre_furtado@hotmail.com

RESUMO

O presente texto procura descrever os grandes desafios da educação da criança nas primeiras idades, na Guiné-Bissau, e organiza-se em torno de três partes:

- Uma caracterização da situação atual da criança guineense, abrangendo tópicos que vão desde uma caracterização genérica do país; políticas e programas para as primeiras idades; situação da criança na Guiné-Bissau (saúde - infantojuvenil e maternal - e higiene; desnutrição; segurança alimentar; proteção; acesso à educação);
- O resumo dos principais progressos registados nos últimos 5-10 anos nos esforços para a melhoria da educação das primeiras idades, na Guiné-Bissau, incidindo sobre o caso da educação da infância; a formação de educadores de infância e o projeto Cultura i nô balur - Uma Estratégia de Educação para a Cultura na Guiné-Bissau
- Algumas conclusões e recomendações relativas à ação para a Família; para a Educação; para o reforço da articulação e colaboração intersectoriais; para o setor da Água e Saneamento e Autoridades locais. Apontam-se, de seguida, alguns dos principais desafios a enfrentar e vencer.

1. CARACTERIZAÇÃO DO PAÍS

A população da Guiné Bissau estimava-se em 1.520.830 habitantes, segundo o censo de 2009. De acordo com as estimativas das Nações Unidas, ela deverá crescer ao ritmo de 2,3% ao ano até 2024. É uma população particularmente jovem. Os indivíduos entre os 3-5 anos representam 10% do seu total, entre 6 e 17 anos representam 29% e as crianças em idade escolar (6-14 anos) 22,7%. A pressão demográfica no sistema educativo será, portanto, muito forte no decurso da próxima década, o que implica que será preciso planificar a expansão do sistema educativo para se atingir os objetivos da escolarização universal em 2025, segundo Carta de Política do Sector Educativo para a Guiné-Bissau.

O país possui uma superfície de 36.125 km² e dispõe de 1.410.600 ha de terras aráveis, dos quais 150.000 ha irrigáveis; uma boa pluviometria (1.500 a 1.877 mm em média em 112 dias) e recursos significativos em águas superficiais e subterrâneas.

Do ponto de vista sociocultural, o país se caracteriza pela existência de vários grupos étnicos, cinco dos quais (Fula, Balanta, Mandinga, Manjaco e Papel), representando cerca de 82 % da população. O crioulo é considerado a língua nacional e é o meio de comunicação entre os diferentes grupos étnicos. O português, língua oficial, é pouco falado e o seu uso limita-se aos meios oficiais e a um pequeno número de guineenses.

A agricultura, no seu sentido mais lato (agricultura, pecuária e florestas), permanece a atividade económica dominante contribuindo para mais de 50% do PIB (2005), mais de 80% das exportações e empregando 82% da população ativa. A castanha de caju é o principal produto, e representa 93% das receitas de exportação do país e 12% da produção mundial (UEMOA-BCEAO 2005). Os produtos da pecuária representam cerca de 17% do PIB nacional e 32% do PIB agrícola. A pesca marítima constitui a segunda fonte de divisas e emprego na Guiné-Bissau.

Apesar de todo esse potencial, a Guiné-Bissau faz parte da categoria dos países mais pobres do mundo. Pelo nível do seu desenvolvimento humano, o país, ocupa o 176.º lugar no universo de 186 países, segundo a classificação do PNUD, em 2012. Segundo ILAP 2010, 69.3% da população vive com menos de 2USD por dia e 33% na pobreza extrema, isto é, com menos de 1 dólar por dia.

O país enfrenta uma instabilidade político-institucional crónica, desde a sua independência total conquistada em 1974, o que tem degenerado a sua economia, provocando, entre outras, um êxodo rural massivo, uma constante degradação das infraestruturas e dos indicadores sociais. A taxa de alfabetização de adultos situa-se em torno dos 51% e as taxas de escolarização são de 67.4% para o ensino básico e de 23,5% para o ensino secundário (MICS-2010).

O acesso à água potável é limitado, principalmente ao nível da zona rural, que segundo, MICS-2010, é apenas de 49%. O acesso à saúde é também limitado situando-se em 38% da população.

2. POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA AS PRIMEIRAS IDADES

A Guiné-Bissau, que sempre defendeu a necessidade de uma educação para todas as crianças e se bateu por ela, ao longo dos onze anos da sua luta de libertação nacional, volvidos quarenta e quatro anos após a sua independência, ainda se encontra sem uma política formalizada de educação para a criança nas primeiras idades e sem um programa integrado de desenvolvimento da pequena infância.

Em relação à educação pré-escolar, não estabeleceu ainda uma Lei-quadro para o seu enquadramento nem aprovou as Orientações Curriculares para essa faixa, apesar dos intensos trabalhos que estão a ser desenvolvidos neste momento, nesse sentido.

Não obstante, as práticas e intervenções relativas às primeiras idades que acabam por envolver vários sectores, uma multiplicidade de ações e iniciativas orientadas para a saúde, educação, segurança, nutrição e cuidados, parecem tender para uma intervenção com enfoque holístico que pretende, de certa forma, defender que os cuidados, o desenvolvimento e a educação nas primeiras idades são indispensáveis e inseparáveis.

Assim, as ações visando estes três componentes são protagonizadas, fundamentalmente, por dois departamentos do estado (saúde e educação) e implicam estratégias de mobilização comunitária, parcerias estratégicas (nacionais e internacionais), iniciativas intersectoriais e contribuições voluntárias, embora em tudo isto, as contribuições financeiras públicas se revelem cada vez mais escassas diante das crescentes necessidades e exigências do bem-estar e do desenvolvimento das crianças, recaindo o maior ónus nas agências das Nações Unidas sediadas no país, nas ONG nacionais e internacionais, nas famílias e nas instituições de benevolência, o que, por vezes, compromete as dinâmicas das ações e o alcance de resultados mais duradouros. Por outro lado, os múltiplos programas que se desenvolvem revelam uma precária coordenação entre os intervenientes e nem sempre evitaram sobreposições, atrasos ou mesmo paralisações temporárias ou definitivas.

Em todas essas ações estratégicas em prol da criança nas primeiras idades, coube sempre às instituições ligadas ao Ministério da Saúde Pública a tarefa de prestar maior atenção aos cuidados relacionados com a sobrevivência, saúde, proteção e o desenvolvimento da criança, cuidados que abrangem o seguimento e apoio médico e medicamentoso às mulheres grávidas e se estendem ao nascimento da crianças e ao seu seguimento ao longo dos primeiros seis anos e mais.

O Ministério da Educação e suas instituições têm-se ocupado, timidamente, da educação pré-escolar, destinada a crianças dos 3 aos 6 anos, suportada na prática pelas famílias, instituições privadas e comunitárias, deixando de lado o período do 0-2 anos, considerado o mais crítico para a sobrevivência e o desenvolvimento da criança, e em que ela é mais vulnerável à falta de cuidados apropriados que deviam ser da responsabilidade de serviços educativos como infantários, creches, e de programas de educação parental. A rede pública que devia ser mantida pelo Estado está em franca decadência¹.

3. SITUAÇÃO DA CRIANÇA NA GUINÉ-BISSAU

Como referi, a ausência de uma política integrada para o desenvolvimento da criança e de uma política para a educação nas primeiras idades, a pulverização de intervenções a favor da criança, a fraca coordenação entre os intervenientes e a consequente dispersão de recursos humanos e materiais podem explicar a preocupante situação em que se encontram as crianças na Guiné-Bissau, como confirmam alguns dados que a seguir se desenvolvem.

3.1 Saúde (infantojuvenil e maternal) e higiene

Nesse campo, apesar dos progressos registados, a mortalidade materna é ainda elevada. Segundo o Inquérito aos Indicadores Múltiplos (MICS) de 2014, ela ronda os 900 óbitos durante a gravidez, parto ou dentro de dois meses após o parto ou no final da gravidez, por 100.000 nascimentos; a taxa

1 Nos finais da década de setenta, e nas de oitenta e noventa o país contava com nove Jardins-de-Infância públicos [Jardim “Nhima Sanhá” (1976/77), Jardim “Teresa Badinca” (1878/79) aberto por iniciativa do Ministério da Saúde e tecnicamente assistido pelo Ministério da Educação; os Jardins de Infância “14 de Novembro”, Jardim de Infância “Pluba”, Jardim de Infância “Pefine”, Jardim de infância “Nene Costa”, Jardim de infância “Nelson Mandela”, Jardim de Infância “Flor de Nema”].

Assinalavam-se também, pela mesma altura, as primeiras iniciativas para acolhimento de crianças a partir dos 3 anos, em regime de internato, com a criação do Jardim-de-infância, em Bissalanca, no âmbito do Instituto de Amizade e, em Bolama, do Jardim Josina Machel. Na década de noventa foi criado um Plano Nacional de Ação para a Infância e mais tarde uma Comissão Nacional da Infância (CNI), instrumentos que na altura revelavam uma certa preocupação com a educação da infância mas que, por falta de meios, caíram no esquecimento. A década de noventa conheceu uma intensa ação a favor da educação da infância, fortemente apoiada pela UNICEF, mas marcou também o início do declínio dessas iniciativas.

de mortalidade neonatal, no primeiro mês de vida, é de 35,8 por 1000 nados vivos e 55,4 é a probabilidade de falecimento entre o nascimento e o primeiro aniversário. Os dados referem uma taxa de 88,8 de probabilidade de morte das crianças até aos 5 anos de idade. Assim, um pouco mais de metade das mortes infantis na GB ocorre durante o primeiro mês de vida (UNICEF, 2014).

O paludismo representou cerca de 35% das consultas nos centros de saúde e hospitais do país em 2006 e também a principal causa de mortalidade nas crianças com menos de 5 anos.

Outras áreas de desenvolvimento da criança, como a linguagem e cognição, são também limitadas devido a escassas interações entre as mães e as crianças facto que se explica pela dura luta diária que as mães têm que travar para garantir a sobrevivência dos filhos, sobretudo no seio das famílias rurais pobres.

Um inquérito realizado pela UNICEF revela que entre as mães que afirmam passar tempo com o seu filho para atividades relacionais, (24%) passa de 10 a 30 minutos por dia; 18% de 30 minutos a uma hora, e 12% mais de uma hora. No que respeita às atividades fisiológicas, 45% das mães dedica de 10 a 30 minutos ao seu filho, 16% de 30 minutos a uma hora e 15% mais de uma hora.

A taxa de acesso à água potável é particularmente fraca no meio rural (49%, MICS-2010)

3.2 Desnutrição

A desnutrição é outra causa de mortalidade infantil. A desnutrição nas crianças menores de 5 anos é de 17%, prevalecendo a desnutrição grave na faixa etária dos 0-3 anos.

Segundo o SMART (2012), a prevalência da Desnutrição Aguda Global no país em menores de 5 anos é de 6,5%, sendo a prevalência da forma grave 0,9%. A província mais atingida é a província Leste com uma prevalência de 8,1% (0,9% na forma grave). As regiões que apresentam maior prevalência são Bafatá com 9,8% e Oio com 8%, com uma prevalência de desnutridos graves de 0,9% e 1,2%, respetivamente. Somente as regiões de Cacheu (3,1%), Biombo (3,5%) e Tombali (3,6%) apresentam uma prevalência de Desnutrição Aguda considerada aceitável segundo os padrões OMS. Estima-se que o país tem 1.471 crianças com desnutrição aguda grave e 13.195 com desnutrição aguda moderada em risco de se tornarem crianças gravemente desnutridas.

Segundo a mesma fonte, 28% das crianças guineenses de menos de 5 anos apresentam atraso no crescimento e a desnutrição crónica grave atinge 7,5% das crianças. A situação nutricional é considerada alarmante.

A prevalência nacional da insuficiência ponderal é de 17,0%. A nível das regiões do país, as prevalências variam entre 11,2% em Bissau e 25,4% em Oio. A situação nutricional é considerada “alarmante” em Bafatá (23,7%) e Oio (25,4%).

Tendo em conta que as boas práticas de alimentação dos lactentes e da criança pequena protegem as crianças contra as doenças e asseguram-lhes um desenvolvimento harmonioso, o Governo considerou a nutrição uma prioridade nacional e tem mobilizado as instituições públicas, organizações da sociedade civil e parceiros de desenvolvimento a incluírem a componente nutricional nos seus planos de desenvolvimento e trabalharem em estreita colaboração para a realização dos objetivos enunciados no documento de orientação política nessa matéria.

3.3. Segurança Alimentar

Os resultados do inquérito de Avaliação Aprofundada da Segurança Alimentar em situação de urgência, realizado em agosto e setembro de 2013 pelo PAM no meio rural, em 8 Regiões, mostraram que a situação alimentar se deteriorou de forma preocupante à escala nacional e indicaram que 93% da população rural se encontrava em situação de insegurança alimentar, dos quais 64% em insegurança alimentar ligeira, 24% em insegurança alimentar moderada e 5% em insegurança alimentar grave. O Inquérito apontava que apenas 7% da população do país se encontrava em segurança alimentar e que a insegurança alimentar é particularmente forte na zona rural.

3.4. Proteção

Quanto à proteção, 58% das crianças não estão registadas e apenas 23% das crianças, até aos 5 anos, têm registo de nascimento.

A falta de registo é mais frequente na zona rural, no Norte do país e no SAB, sobretudo no seio das famílias mais pobres.

Outros índices e valores preocupantes focam-se no trabalho infantil, para o qual a taxa é de 51,1% e nos maus tratos como métodos disciplinares rígidos (castigos e agressões psicológicas), que comportam a elevada taxa de 82,4%.

A mutilação genital feminina/excisão atinge cerca de 50% das meninas (0-14) anos, com a agravante de 12,8% das mulheres declararem que esta prática deve ser mantida.

Cerca de 20% das crianças (0-17 anos) não vivem com os seus pais biológicos; 11,8% de jovens meninas (15-19 anos) já estão casadas ou vivem em união (UNICEF, 2014). Estima-se que 28% das mulheres (20-24 anos) tiveram, pelo menos, um filho antes dos 18 anos.

3.5. Acesso à Educação

No que respeita aos indicadores oficiais de desenvolvimento da infância e educação, a taxa bruta de escolarização (TBE) da pré-escolar passou de 2%, em 2000, para 5% em 2006 e para 13.1% em 2014, de acordo com os Indicadores Múltiplos de 2014 (MICS5). Esta evolução pode também ser explicado pelo número insuficiente de estabelecimentos de educação pré-escolar, nomeadamente, ao nível do sistema público de ensino.

Apesar de prevista no Artigo 11.º, número 2, da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 4/2011), o Estado não assume a responsabilidade de criar e manter as instituições da Educação Pré-Escolar públicas e nem de apoiar as instituições privadas e comunitárias.

O acesso à educação básica não é universal, visto que dos 76% de crianças que entram para a escola somente 48% chegam à última classe do ensino básico, i.e., 6.ª classe. Portanto, a permanência no ensino básico é muito baixa.

4. PROGRESSOS REGISTADOS NA GUINÉ-BISSAU NOS ÚLTIMOS ANOS

Devemos, contudo, reconhecer que o país, embora envolto numa crónica instabilidade político-institucional, regista alguns progressos em termos de indicadores relacionados com a saúde e a educação de crianças nas primeiras idades, sobretudo nestes últimos cinco anos:

Assim, os dados do Inquérito aos Indicadores Múltiplos (MICS) de 2014, apontam para uma taxa de 47,8% de casos de assistência pós-natal para a mãe e de 54,5% para o recém-nascido.

Segundo a mesma fonte, nos últimos 20 anos, a mortalidade infantil tem vindo a diminuir graças à melhoria das condições de saúde materno-infantil e à assistência prestada às grávidas e recém-nascidos. Os mesmos resultados mostram que os cuidados pré-natais prestados por profissionais qualificados são muito elevados, chegando a atingir 97% de mulheres (15-49 anos) em meio urbano e 90% no meio rural. Praticamente, nove

em cada dez mães (88%) receberam cuidados pré-natais mais do que uma vez, e mais de metade das mães receberam cuidados pré-natais pelo menos quatro vezes (65%).

No ensino básico, a TBE passou de 70%, em 2000, para 101% em 2006. No ensino secundário, passou de 19%, em 2000, para 30% em 2006 (37% no ensino secundário geral e 19% no ensino secundário complementar). Há um total de 13.148 professores, dos quais 6.776 diplomados e 6372 não são diplomados. No ensino superior, criado em 2004, contam-se 224 estudantes para 100.000 habitantes, em 2006.

4.1. Educação da infância

No domínio específico das intervenções, que direta ou indiretamente beneficiaram o sector da educação da infância², pode-se afirmar que se registaram alguns importantes progressos, que se apresentam a seguir:

Houve um crescimento exponencial em matéria de jardins-de-infância em todas as regiões, elevando-se o número de estabelecimentos da educação pré-escolar para 1.675. Os números mais elevados registam-se nas regiões de Oio, Cacheu, Bafatá e Gabú. O número de crianças beneficiárias situa-se em torno dos 51.003, segundo os dados do Ministério da Educação referentes ao ano letivo 2014-2015. Os educadores para esses jardins são em número de 874 (326 educadores e 548 educadoras). Porém, temos que admitir que um número significativo de estabelecimentos pré-escolares não preenche os requisitos mínimos.

No domínio específico da legislação, salienta-se a existência hoje de uma Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 4/2011) que no seu Artigo 9.º, n.º 1, define a educação Pré-Escolar como a vertente do sistema educativo que, antecede a educação escolar, funcionando a título facultativo e em complementaridade ou supletividade com o meio familiar e estabelece no seu.º 2, que essa educação se destina à crianças desde os três anos até a idade de ingresso no ensino básico, deixando de fora as crianças de 0-3 anos, entregues à família, às instituições sanitárias, iniciativas privadas e comunitárias.

2 Destacamos aqui o diagnóstico da situação da educação da infância na Guiné-Bissau, realizado por Gabriela Portugal e Ana Paula Aveleira no âmbito do “Projeto Melhorar a Educação da Infância na Guiné-Bissau” (Projeto MEI-GB), concebido e desenvolvido no âmbito do Protocolo de Cooperação celebrado entre a Fundação Educação e Desenvolvimento (FED) e Universidade de Aveiro (UA), iniciado em fevereiro de 2003 e terminado em 2007. Ver Portugal e Aveleira (2003, 2007a, 2007b, 2009, 2011).

No número 2 do artigo 11.º, o Estado assume a responsabilidade de criar e manter as instituições da educação pré-escolar da rede pública e apoiar as instituições privadas e comunitárias da mesma natureza. Uma responsabilidade ainda não materializada.

O Plano Sectorial de Educação (2011-2013) já identificava o pré-escolar como um dos níveis de ensino em que se devia intervir como fase preparatória relevante para o sucesso da criança no ensino básico. Porém, a ausência de uma política de intervenção para esse nível e de instituições vocacionadas para a formação de profissionais na área de educação de infância impossibilitou a sua implementação.

A Carta da Política Educativa, documento base do Plano Sectorial da Educação 2017-2025, apresenta de entre as suas grandes estratégias de intervenção, a expansão da rede pré-escolar. Consciente da importância da educação pré-escolar na preparação das crianças para um ensino básico de qualidade, o Governo prevê implementar um programa de expansão deste subsector, favorecendo o estabelecimento de parcerias com entidades religiosas, comunidades, sector privado e parceiros técnicos e financeiros. As orientações contidas nesses instrumentos estão a ser implementadas, ainda que timidamente.

O surgimento das Casas de Acolhimento é outro sinal de progresso que pode impulsionar os cuidados com a infância, desde que enquadradas, regulamentadas e assistidas no âmbito de um programa. De acordo com o levantamento feito pela UNICEF em 2015, existem 17 Casas de Acolhimento, incluindo as de curto e longo prazo. Destas, a maioria (10) encontrava-se em Bissau e as restantes, em Gabú 2, 1 em Tombali, 1 em Quinara, 1 em Cacheu e 1 em Bafatá. A Casa Emanuel e a Casa Bambaram³ são as que têm mais capacidades para acolher um maior número de crianças e que desenvolvem um programa de educação para as mesmas. A maioria das crianças destas casas são portadoras de deficiências e são crianças abandonadas, portanto, vulneráveis, que carecem de cuidados especiais.

São dignas de referência as iniciativas intersectoriais que hoje se registam em todo o território nacional e que criam a possibilidade de os registos das crianças poderem ser feitos nas maternidades e centros de saúde, bem como nas escolas do ensino básico, iniciativas que reduziram de forma substancial as distâncias entre as comunidades e as instituições ligadas ao Ministério da Justiça, possibilitando o registo de um número significativo de crianças nas suas

3 A Casa Bambaram, funciona nas instalações que foram outrora destinadas ao então designado “Asilo da Infância Desvalida de Bor”, que começou a funcionar em 18 de novembro de 1935, após a chegada das Irmãs de Portugal mandadas pelo Conselho Geral da Congregação das Franciscanas Hospitaleiras Portuguesas. O Asilo era destinado a crianças órfãs e abandonadas, algumas libertadas das formigas, das águas do rio e mesmo arrancadas do esquite das mães. As obras da casa foram feitas ao longo de anos. Em 1940, o Asilo já contava com rouparia das crianças, enfermaria, farmácia, quartos para as freiras, sala de corte e labores, com teares, cozinha, creche e outras dependências.

próprias comunidades. Isso sem esquecer a velha tradição de as campanhas de vacinação serem feitas também nos centros escolares.

Para suprir a falta de instrumentos jurídicos para o enquadramento da pequena infância (0 a 6 anos), designadamente de uma Lei-quadro e de um Programa Nacional de Desenvolvimento da Criança nas primeiras idades, estão em curso, desde 2015, uma série de atividades que visam fornecer subsídios para a construção desses instrumentos.

Assim, em maio de 2015, no quadro dos apoios da UNICEF ao Governo, foi realizado um inquérito sobre as Práticas Parentais em relação às crianças menores de 6 anos – principalmente as mais desfavorecidas da população com o objetivo de conhecer os comportamentos dos pais, das mães em particular, em relação aos filhos pequenos e de fornecer referências necessárias à definição de conteúdos para um programa nacional de educação parental, para apoio às crianças antes da sua entrada para o ensino básico e, para o suporte de um programa nacional de desenvolvimento da primeira infância. A amostra abrangeu 769 famílias com 831 crianças dos 6 meses aos 6 anos, das regiões do norte, sul, leste do país e do Sector Autónomo de Bissau. O documento contendo estas informações acaba de ser publicado pela UNICEF.

No quadro ainda da colaboração entre o Ministério da Educação e a UNICEF, está em curso a elaboração de um instrumento enquadrador da prestação de serviços ao nível da educação pré-escolar denominado "Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços Pré-escolares". O documento define as condições em que esses serviços devem ser prestados considerando recursos humanos, infraestruturas, equipamentos, materiais didáticos, atividades e condições de segurança a desenvolver nos centros.

Ao nível departamental, assinalam-se a criação da Direção do Serviço Pré-Escolar, o recente reforço da mesma com mais quatro quadros formados em educação de infância (educadores/educadoras) e a criação da Direção de Serviço da Inspeção Pré-Escolar que conta com 14 membros, sendo 3 colocados na Direção Geral da Inspeção; ao nível central, encontram-se a Diretora dos Serviços da Inspeção Pré-Escolar e dois técnicos responsáveis respetivamente, pelas crianças de 0-3 anos e pelas crianças dos 3-5 anos. Os restantes 11 inspetores estão colocados em cada uma das regiões educativas do país; foram ainda apontados 2 pontos focais para a educação pré-escolar que deverão trabalhar para o INDE.

As Direções Regionais de educação foram reforçadas com 18 quadros formados em educação da infância (Oio-3; Quinará 5; Tombali 4; Bafatá 3 e Gabu 3).

Para a coordenação das intervenções, foi criado o GLEPI, Subgrupo Temático para o pré-escolar e primeira infância que conta com um forte apoio da UNICEF e participação dos principais parceiros do Ministério da Educação em matéria de educação da infância e que funciona como um espaço de reflexão e de apoio ao Governo.

4.2. Formação de educadores de infância

As iniciativas, públicas e privadas, em matéria de formação de educadores de infância e de recursos humanos para esse nível são ainda muito limitadas. Para além da Escola de Artes e Ofício de Quelelé, criada em 2002, que oferece: i) Curso de Monitores de Ação Educativa (Nível Básico), com duração de 4 meses e uma carga horária de 113 Horas; ii) Auxiliares de Educadores de Infância (Nível Intermédio), com duração de 9 Meses e uma carga horária de 470 horas e iii) Educadores de Infância, com duração de 15 Meses, carga horária de 676 Horas, deve-se assinalar o início, pela FEC, nos finais de 2009, da implementação do projeto *Bambaram di Mindjer* – profissionalização das mulheres e qualificação da educação de infância, que teve como objetivos específicos: “capacitar educadores de infância e outros profissionais de educação, melhorando a sua capacidade profissional e aumentando a possibilidade de empregabilidade”, e “melhorar o funcionamento e a qualidade do serviço prestado pelos jardins-de-infância acompanhados, com vista à proteção e preparação das crianças para o ensino básico”, principalmente as crianças do sexo feminino, ocorrido no quadro da parceria com a Comissão Interdiocesana de Educação e Ensino (CIEE), com o cofinanciamento do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) e da Comissão Europeia (2011), no âmbito da colaboração com o Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desportos.

O apoio da FEC à educação da infância registou também outras dimensões, designadamente em termos de apoio a jardins-de-infância existentes e de construção de novos jardins-de-infância nas regiões de Cacheu, Bafatá e Gabu, que beneficiaram mais de 240 crianças.

Quanto à formação superior, a Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Católica da Guiné-Bissau (UCGB), iniciou um curso de licenciatura em Educação da infância, em 2014, frequentado por uma maioria de educadoras que haviam sido formadas no âmbito do já referido projeto *Bambaram di Mindjer*. São já 40 os licenciados em Educação de Infância, trabalhando a maioria nas instituições educativas da Missão Católica ⁴.

⁴ É importante recordar que a primeira proposta do Plano de Formação em Educação de Infância (num formato de 3 anos, antecedido de um ano 0 preparatório), nasceu em 2006, no âmbito do Projeto “Melhorar a Educação da Infância na Guiné-Bissau”, coordenado por Gabriela Portugal, da Universidade de Aveiro, a pedido de D. José Camnâte. Bispo de Bissau, e do Presidente da Fundação, Educação e Desenvolvimento. A elaboração da proposta, para além da Gabriela Portugal, contou com os contributos de Ana Paula Aveleira e Ofélia Libório, igualmente conhecedoras da realidade da educação da infância na Guiné-Bissau.

A Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Católica da Guiné-Bissau é a única entidade de ensino superior guineense que oferece uma licenciatura em Educação de Infância e Ensino Básico, reconhecida pelo Ministério de Educação Nacional (MEN) desde 2014. Mas, apesar de ser uma instituição católica não faz qualquer discriminação religiosa, racial ou étnica e o seu objetivo é contribuir, de modo científico, para a defesa e o desenvolvimento da pessoa humana, bem como do seu património cultural mediante a investigação, o ensino e os serviços prestados à comunidade, quer local, quer nacional, regional ou internacional, de modo a garantir uma educação de qualidade (Art.º 4.º, Capítulo II dos Estatutos da UCGB).

4.3. Projeto *Cultura i nô balur*⁵ - Uma Estratégia de Educação para a Cultura na Guiné-Bissau

É, em parceria com o IE-UL Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – instituição do ensino superior com uma longa experiência na formação superior inicial e pós-graduada em Educação, inclusive nos países da CPLP, e a FEC, que a Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Católica da Guiné-Bissau está a desenvolver algumas ações importantes que irão contribuir de forma direta ou indireta para a melhoria da qualidade da educação da infância na Guiné-Bissau.

5 Financiado pela União Europeia (60,2%), pela Misereor (30,9%), pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (7,9%) e com uma contribuição da ENGIM (1,0%) enquanto co requerente, o projeto é implementado pela Fundação Fé e Cooperação (FEC) e parceiros da sociedade civil e privados como o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL), a Faculdade de Ciências de Educação da Universidade Católica da Guiné-Bissau (FCE-UCGB), a Ente Nacional Giuseppini del Murialdo (ENGIM), a Associação de Escritores da Guiné-Bissau (AEGUI), a ONGD Afetos com Letras (AcL), e parceiros representantes de entidades governamentais e públicas como o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), sob a tutela do Ministério da Educação Nacional (MEN) e a Câmara Municipal de Bissau (CMB). O projeto que decorrerá entre 1 de junho de 2016 a 31 de maio de 2020, pretende recuperar e divulgar a cultura guineense através do estudo da literatura, música e artesanato (objetivo específico 1) e ao mesmo tempo potenciar a mudança por ter como beneficiários as crianças.

A recuperação e a divulgação da cultura serão feitas em ligação com o próprio estudo e conhecimento científico, promovidos pelas entidades académicas através da formação graduada, pós-graduada e contínua dos agentes educativos (objetivo específico 2). No final, os materiais elaborados e as pessoas formadas, contribuirão para a melhoria do sistema educativo e cultural do país, através da massificação e democratização do acesso à cultura, especialmente no campo da literatura, música e artesanato (objetivo específico 3).

Estas ações enquadram-se no âmbito do Projeto *Cultura i nô balur*⁶ - Uma Estratégia de Educação para a Cultura na Guiné-Bissau – cujo objetivo geral é contribuir para a promoção do património cultural guineense de um modo inclusivo e sustentável, favorecendo o acesso da população guineense a bens e serviços culturais.

Eis algumas dessas ações mais relevantes para a educação da infância:

4.3.1. Recuperação e divulgação da cultura guineense através do estudo da literatura, música e artesanato com e para as camadas mais juvenis e frágeis da população

Nesse âmbito, para além das atividades em matéria de formação dos Artesãos para a transformação de materiais tradicionais (pano, madeira e latoaria) em artesanato melhorado e material didático, já foi lançado em novembro de 2017, o primeiro CD de Música Tradicional Infantil da Guiné-Bissau - *Nha Mininu*, com 31 músicas, que se encontra *on line*, no site *caravana.pt*. O CD, reproduzido em 1.000 exemplares, tem um material didático de acompanhamento, que consta de Fichas Pedagógicas com instrumentos musicais tradicionais e um documentário. A divulgação dos materiais tem sido feita através da Radio *Sol Mansi*, no âmbito do programa “Hora de conto” e “Minutos da música”.

6 Financiado pela União Europeia (60,2%), pela Misereor (30,9%), pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (7,9%) e com uma contribuição da ENGIM (1,0%) enquanto co requerente, o projeto é implementado pela Fundação Fé e Cooperação (FEC) e parceiros da sociedade civil e privados como o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL), a Faculdade de Ciências de Educação da Universidade Católica da Guiné-Bissau (FCE-UCGB), a Ente Nacional Giuseppini del Murialdo (ENGIM), a Associação de Escritores da Guiné-Bissau (AEGUI), a ONGD Afetos com Letras (AcL), e parceiros representantes de entidades governamentais e públicas como o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), sob a tutela do Ministério da Educação Nacional (MEN) e a Câmara Municipal de Bissau (CMB). O projeto que decorrerá entre 1 de junho de 2016 a 31 de maio de 2020, pretende recuperar e divulgar a cultura guineense através do estudo da literatura, música e artesanato (objetivo específico 1) e ao mesmo tempo potenciar a mudança por ter como beneficiários as crianças.

A recuperação e a divulgação da cultura serão feitas em ligação com o próprio estudo e conhecimento científico, promovidos pelas entidades académicas através da formação graduada, pós-graduada e contínua dos agentes educativos (objetivo específico 2). No final, os materiais elaborados e as pessoas formadas, contribuirão para a melhoria do sistema educativo e cultural do país, através da massificação e democratização do acesso à cultura, especialmente no campo da literatura, música e artesanato (objetivo específico 3).

4.3.2. Formação de grupos de estudos temáticos

A Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Católica da Guiné-Bissau, formalizou, em articulação com a FEC e o IE-UL (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa), com o objetivo de promover o estudo e a pesquisa científica, quatro áreas de estudo que serão orientadoras para os estudantes de licenciatura e também para os da pós-graduação ou mesmo a longo prazo, como estudos de equipas de investigação organizada. Estes temas facilitam a definição dos projetos, trabalhos de investigação e monografias focados na situação da criança, cultura e educação.

As áreas temáticas formalizadas são: i) desenvolvimento global das crianças dos 0-6 anos, (ii) estudo das práticas educativas na família e em organizações sociais para a infância (perceber as práticas culturais, educacionais e étnicas) (iii) construção de materiais didáticos para a formação da 1.ª infância a partir da cultura, (iv) formação de educadores, professores, monitores e formação de formadores na realidade da Guiné.

No ano 1, a AP com a equipa docente da UCGB, realizou a revisão dos 44 programas curriculares das disciplinas da Licenciatura em Educação de Infância

Ao longo dos 2 anos de projeto, a Assessoria Pedagógica efetuou a dinamização de estudos temáticos com o grupo de alunos dos últimos anos da Licenciatura em Educação de Infância, tendo sido realizadas as seguintes teses assinaladas na tabela 1.

Tabela 1. Teses desenvolvidas por alunos da Licenciatura em Educação de Infância nos anos letivos 2016-2017 e 2017-2018 na UCGB

Grupos	Temas	N.º Teses 2016/2017	N.º Teses 2017/2018
1	Desenvolvimento global da criança dos 0-6 anos	20	32
2	Estudo das práticas educativas nas famílias e em organizações sociais para a infância	2	5
3	Construção de matérias didáticos para a formação da 1.ª Infância a partir da cultura	2	1
4	Formação de educadores, professores, monitores e formação de formadores na realidade da Guiné-Bissau	6	5
	Total	30	43

Estas áreas temáticas contribuirão para promover a construção da identidade cultural guineense e também gerar estudos que permitirão influenciar as políticas e estratégias culturais e políticas.

A abertura anual das áreas temáticas dependerá do número de inscrições. Para cada área temática conta-se com 2 a 3 tutores especialistas. Esta atividade decorrerá ao longo dos 48 meses do projeto.

4.3.3. Constituição de um Centro de Estudos de Educação e Cultura da Guiné-Bissau na UCGB

O Centro de Estudos de Educação e Cultura da Guiné-Bissau foi constituído na UCGB e está hoje devidamente equipado, tendo sido definidas as regras para o seu bom funcionamento. O Centro de Estudos tem como primeiros beneficiários os professores e alunos de licenciatura e pós-graduação, e formandos da formação contínua, mas estará aberto a outros utilizadores, mediante uma inscrição como sócio do centro.

O centro também promoverá seminários, prevendo-se no seu último ano um Seminário Internacional de Educação e Cultura, que envolverá a FCE-UCGB, IE-UL, o INDE e a Universidade de Cabo Verde, projetos/teses dos alunos de mestrado e licenciatura, bem como os formandos da formação contínua.

Como parte integrante do Centro, foi dinamizada a biblioteca da UCGB como uma das atividades de maior destaque em termos de utilidade para toda a comunidade educativa da UCGB. A biblioteca tornou-se também um espaço importante para a realização de reuniões de professores, reuniões com parceiros, entre outros eventos.

Foi, paralelamente, lançado *o web site* do Centro de Estudos de Educação e Cultura e da UCGB, cuja versão provisória pode ser consultada em <http://ucgb.gw/>.

4.3.4. Constituição de oferta formativa pós-graduada e contínua para agentes de educação na FCE da UCGB

Esta atividade inclui a Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico focada na Organização, Gestão e Desenvolvimento de Áreas de Interesse da Criança e a oferta do 1.º Mestrado em Educação na Guiné-Bissau a ser promovido pelo IE-UL e a FCE-UCGB. A formação contínua é da responsabilidade da FEC em articulação com a FCE-UCGB e o INDE e decorrerá em dois anos letivos, com duas turmas por ano (uma de educadores de infância e outra de professores de ensino básico). O pré-requisito para esta formação é os candidatos terem formação inicial ou serem do quadro do MEN.

Ao longo do ano letivo findo, foram constituídos dois grupos, um de Educadoras de Infância e Professores do 1.º Ciclo do ensino Básico e outros, mais heterogêneo, abrangendo professores de outros ciclos e do ensino secundário.

O curso que teve a duração de 48 horas, decorreu na UCGB e foi constituído pelos seguintes módulos:

1. Ambiente Educativo
2. Atelier Temático 1 - Área do jogo (utilização dos jogos tradicionais construídos com materiais locais)
3. Atelier Temático 2 - Área da leitura e escrita (utilização do bilingue, contos tradicionais e transmissão oral)
4. Atelier Temático 3 - Área das Expressões (instrumentos musicais tradicionais guineenses)
5. Atelier Temático 4 - Área da casinha (os modelos familiares, étnicos, tradições)
6. Oficina de Trabalho de Projeto
7. Avaliação

Realização de programas radiofónicos e televisivos *“Hora do Conto”* e os *“Minutos da Música”*

No ano letivo 2017-2018, foram produzidos 12 programas, de curta duração, com envolvimento de artistas, escritores e outros, que participam a contar uma história ou a cantar. Os programas são sempre emitidos e programados em bilingue (português/crioulo)

4.3.5. Biblioteca Itinerante (Toca –Teca)

Um dos resultados desta ação é a criação e colocação em funcionamento de uma Biblio-ludoteca itinerante. Trata-se de uma carrinha (Toca-Toca) que está a ser adaptada em biblio-ludoteca que transporta materiais e livros selecionados que respeitem e promovam a cultura do país. Os 12 Centros de Recursos Educativos criados pela FEC são os polos de receção e partida da biblio-ludoteca itinerante. Está programado o lançamento da Biblioteca, em novembro de 2018, com alguns livros que se encontram no país, enquanto chegam os encomendados nos diferentes livreiros em Portugal.

4.3.6. Realização de feiras regionais de livros, ateliers infantis e feira de artesanato

O objetivo é promover o acesso a livros e a artesanato e expor os produtos produzidos no âmbito do projeto. Pretende-se realizar uma feira de livros

em cada região alvo, na capital regional, incluindo Bissau. Cada feira tem a duração de 2 a 3 dias e são utilizados os liceus regionais como entidades acolhedoras da atividade. Em cada feira são envolvidas as entidades locais como governos regionais e direções regionais de educação.

Já foram organizadas 6 feiras: duas na UCGB, uma no SAB, uma em Gabu e outra em Buba. Os livros infantojuvenis e produtos culturais foram vendidos a preços simbólicos a partir dos 250 FCFA (0,38€).

5. CONCLUSÕES/RECOMENDAÇÕES

Apesar das iniciativas e realizações apontadas, não se pode negar que ainda subsistem entraves a remover, principalmente relacionadas com as condições socioeconómicas desfavoráveis em que nascem e vivem (sobrevivem) as crianças de uma elevada percentagem de famílias no meio rural e suburbano. Por isso, um grande esforço deverá ser realizado para que sejam definidos os instrumentos legais necessários e as diretrizes e os objetivos neles contidos sejam de facto concretizados no terreno para o bem da criança desde o seu nascimento.

As experiências acumuladas ao longo de vários anos, as lições aprendidas com a implementação de vários projetos, com alguns sucessos registados, aconselham a prosseguir-se com programas integrados, bem estruturados que envolvam de forma mais intensiva, designadamente, as seguintes instituições:

5.1. A Família

Os vínculos familiares na primeira infância são importantes para o desenvolvimento saudável das crianças. Mas, para que esses vínculos se estabeleçam, os adultos devem ser fontes de segurança e acolhimento para as crianças, de modo que elas construam uma base segura.

Os vínculos familiares são, portanto, fundamentais na constituição de um desenvolvimento emocional saudável. Tais vínculos são constituídos pelas atividades de cuidado cotidiano de crianças pequenas e são indispensáveis para que as crianças cresçam e se desenvolvam, para serem fisicamente saudáveis e emocionalmente seguras. No processo de desenvolvimento, a criança necessita de interações positivas e de cuidados adequados, desempenhados por pessoas comprometidas com a sua saúde e bem-estar. Essas pessoas são os seus pais, irmãos, avós, tios, primos, vizinhos ou amigos das famílias. Elas podem ter um

papel importante na vida da criança, à medida que se envolvem frequentemente com os seus cuidados e educação.

Boas experiências afetivas nos primeiros anos têm influência positiva no desenrolar da vida da criança. Nesse sentido, programas e políticas públicas voltados para a primeira infância são essenciais, como oferta de uma rede de apoio às famílias focalizado no relacionamento com os seus filhos de modo a suscitar o incremento de cuidados e cuidadores que possam contribuir na construção de ambientes mais favoráveis ao desenvolvimento integral da criança. Para sustentar este tipo de intervenções torna-se necessário, por um lado, definir estratégias que possam fazer com os interventores sociais partilhem as atividades educativas com as famílias e por outro, promover uma colaboração estreita entre os profissionais de saúde, educação da infância, justiça e outros sectores devido à proximidade às oportunidades que têm de interagir com as famílias, as comunidades e, consequentemente, de intervir na promoção do bem-estar das crianças.

No nosso contexto, resulta claro que o bem-estar da criança não se circunscreve apenas às responsabilidades da família. É importante implicar as comunidades, bem como as autoridades locais, sejam elas tradicionais ou públicas, nesse processo de criação do bem-estar para a criança. Hoje, as fronteiras que eram outrora bem delimitadas entre a família e as instituições de educação passaram a ser mais fluídas sendo cada vez mais reforçada a partilha do cuidado e educação de crianças pequenas entre a família e as demais instituições educativas e outras e mais valorizada a influência dos meios de comunicação de massa.

5.2. A Educação

No esteio do que ficou registado, no contexto da Guiné-Bissau, a educação de crianças deve partir do pressuposto de que ela é, necessariamente, uma tarefa compartilhada entre a família, as instituições educativas (públicas, privadas, comunitárias) e o Estado.

As instituições de educação da infância devem, por sua vez, ser direcionadas no sentido de criarem oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nas diferentes idades e de oferecerem às crianças situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, que possam contribuir para o desenvolvimento das suas capacidades de relação interpessoal, de ser e estar com os outros numa atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural em que vivem.

Por isso, as funções das instituições de educação de infância devem ser cada vez mais associadas a padrões de qualidade emergentes de concepções de

desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais, nas interações e práticas sociais que lhes proporcionam elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autónoma.

Neste contexto, torna-se também evidente a necessidade de educação permanente dos profissionais das áreas de educação, saúde e assistência social, para trabalharem, de forma articulada, com as famílias e serem capazes de avaliar as situações, acompanhar as crianças e ampliar os cuidados em favor do seu desenvolvimento, porque cabe ao adulto o dever de a proteger e defender na família, na sociedade e nas instituições educativas por não estarem em condições de exercer os seus próprios direitos.

5.3. Reforço da articulação e colaboração intersectoriais

As unidades de saúde e as instituições de educação de infância podem ser espaços privilegiados de promoção de vínculos saudáveis. Uma verdadeira e efetiva colaboração entre as instituições sanitárias e as da educação pode ajudar a ultrapassar uma série de obstáculos que impedem o desenvolvimento das crianças nas primeiras, como mostram os exemplos de colaboração intersectoriais apontados. Aliás, essa necessidade de colaboração estreita vem explícita no Protocolo Nacional de Gestão Integrada da Desnutrição Aguda (GIDA), quando o documento aponta como uma das suas recomendações o estabelecimento de laços estreitos com o Ministério da Educação para assegurar a integração da GIDA nos programas das escolas/instituições de medicina, nutrição, enfermagem e outras instituições afins.

Para isso, é fundamental que os profissionais desta área tenham acesso a uma formação inicial adequada e a educação permanente que os capacitem a trabalhar em equipas multidisciplinares e que desperte neles a consciência da importância e da relevância dos vínculos familiares nos primeiros anos. Por outro lado, que os princípios e diretrizes das políticas públicas destinadas à primeira infância sejam focalizadas nas especificidades dos primeiros anos de vida, de modo a promover o desenvolvimento e a formação humana.

5.4. Água e Saneamento

Investigações recentes mostram que existe uma estreita relação entre a malnutrição e a falta de água potável, higiene e saneamento, sobretudo, tendo

em conta o impacto negativo da defecação ao ar livre, o que demonstra que o potencial de desenvolvimento da criança é maior em intervenções conjuntas em que o sector da Água, Higiene e Saneamento é parte efetiva.

5.5. Autoridades locais

Não seria uma utopia desejar - num futuro não longínquo - um envolvimento mais sério das autoridades locais na educação da criança nos primeiros anos, através de criação de condições para a educação nas creches, pré-escolas e centros informais, tipo “Djemberem”, bem como nas escolas do ensino básico como uma estratégia para tornar acessível a educação de todas as crianças desde a mais tenra idade. É verdade que entre 0 e 3 anos as crianças devem permanecer maior tempo com a família. Mas, sabemos que na nossa realidade as mães e familiares próximos nem sempre podem dispor desse tempo para as crianças, pois a luta constante contra a pobreza as obriga a se desdobrarem em múltiplas ações na busca do sustento para os filhos. Por isso, o estado deve garantir as condições para a plena educação das crianças porque a política infantil mais relevante é, sem dúvida, aquela que tenta eliminar ou atenuar a pobreza das famílias e os seus efeitos nas crianças.

5.6. Estado

A sobrevivência, a proteção e o desenvolvimento de todo o cidadão nacional, incluindo a criança, são deveres inalienáveis do Estado garantidos pela Constituição da República em todo o seu articulado e pelos compromissos internacionais assumidos. Aliás, o Estado da Guiné-Bissau, ao ratificar a Convenção sobre os Direitos da Criança, assumiu a responsabilidade de garantir os direitos da criança à sobrevivência, ao desenvolvimento, à proteção e à participação (direitos que resumem os 54 artigos da Convenção). Quando ratificada, a Convenção representa um vínculo para os Estados que a ela aderem, os quais devem adequar as normas de direito interno às da Convenção, para promoção e proteção eficaz dos direitos e liberdades nela consagrados. Nessas condições, a Convenção dos Direitos da Criança deixa de ser apenas uma declaração de princípios gerais, passando a representar um vínculo jurídico para os Estado que a ela aderem. O Governo da Guiné-Bissau assinou a referida Convenção em 2000.

Além deste compromisso, no Fórum Mundial de Educação para Todos, realizado no Senegal, em 2000, a Guiné-Bissau, no conjunto dos 189 países,

assumiu responsabilidades no sentido da melhoria e expansão da educação nas primeiras idades, no âmbito das seis metas fixadas por esse fórum.

6. DESAFIOS A ENFRENTAR E VENCER

Quanto a nós, de entre os desafios a enfrentar e vencer nos próximos anos, podem apontar-se os seguintes:

Passar dos documentos a ações concretas no terreno, sistematizando os inúmeros trabalhos já feitos no sentido de:

- a. Elaboração, aprovação e implementação de uma *Política Nacional para Proteção e Desenvolvimento da criança nas primeiras idades* (0-6 anos)
- b. Definição, aprovação e implementação da *Lei-Quadro para a Educação Pré-escolar*;
- c. Formalização, aprovação e implementação de *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, enquanto primeira etapa da educação básica, mas que resultem de um debate amplamente participado pelos técnicos, as famílias, as comunidades e tomando em conta os saberes das próprias crianças, bem como os interesses e as solicitações de instituições outras educativas.
- d. Abertura de cursos para formação de Educadores de Infância e de Professores para o 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, nas escolas de formação de professores sob a coordenação da ESE-Bissau.
- e. Criação gradual de condições para que nas escolas do ensino básico exista, pelo menos, um ano de preparação das crianças antes do ingresso no ensino básico, principalmente nas zonas mais recônditas do país e nas comunidades mais carentes e mais vulneráveis.
- f. Colocação de meios materiais e financeiros à disposição do Ministério da Educação para que possa, efetivamente, implementar ações de forma sustentada;
- g. Reforço da capacidade do pessoal implicado na educação da infância, das instituições de acolhimento das crianças, dos pais e das comunidades.
- h. Mais do que uma preocupação com a inspeção, a criação de um grupo de supervisores educacionais locais que deverá acompanhar e apoiar o processo de inovação e melhoria das práticas nas instituições que promovem o acolhimento e desenvolvimento da infância, torna-se hoje uma necessidade premente.

- i. A definição de uma verdadeira equipa de trabalho no subsector da infância que tenha uma visão clara das necessidades da criança nas primeiras idades e seja capaz de desenvolver uma metodologia de intervenção integrada e que possa evitar a tendência de ações isoladas que até aqui não têm tido o impacto esperado e sustentado na melhoria da situação das crianças guineenses.

BIBLIOGRAFIA

- Alves, S. (2015-2016). Relatório da situação da criança na Guiné-Bissau 2015/2016, FEC | Fundação Fé e Cooperação,
- Heckman, J. (2006) Early Childhood Investment - IMPORTÂNCIA DOS VÍNCULOS FAMILIARES NA PRIMEIRA INFÂNCIA. Organização Comitê Beatriz de Oliveira Abuchaim [et al.]. -- 1. ed. -- São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, 2016.
- Portugal, G., Aveleira, A.P. & Libório, O. (2006). Projeto: Formação em Educação de Infância. Comissão Interdiocesana de Educação e Ensino.
- Portugal, G. e Aveleira, A.P. (2003). Projeto Melhorar a Educação de Infância na Guiné-Bissau. UA/FED.
- Portugal, G. e Aveleira, A.P. (2007a). Melhorar a Educação de Infância na Guiné-Bissau – numa dinâmica de formação, supervisão e reflexão (p.405-416). In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (orgs). *A assessoria na educação em debate: IV Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Universidade de Aveiro, Aveiro. ISBN: 978 972 789 2
- Portugal, G. & Aveleira, A.P. (2011). O Projeto Melhorar a Educação de Infância na Guiné Bissau. In A.B. Costa & A. Barreto (coord), *Atas do Congresso Portugal e os PALOP, Cooperação na área da educação* (pp. 135-145), Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Estudos Africanos e Escola Superior de Educação de Leiria (ISBN 978 972 8335 20 5).
- Portugal, G. e Aveleira, A.P. (2007b). Melhorando a Educação de Infância na Guiné-Bissau – numa dinâmica de formação, supervisão e avaliação (pp.407-424). *Revista Contrapontos* (Revista de Educação da Universidade do Vale de Itajaí), vol. 7, n.º 2, Maio-Agosto de 2007, Univali-Editora, Brasil (ISSN: 1519-8227)
- Portugal, M. G. e Aveleira, A.P. (2009) Supporting early childhood teachers in Guinea-Bissau, *Journal of Early Childhood Teachers Education*, vol 30, nº 3, 210-219, 2009. ISSN: 1090-1027 print / 1745-5642 online.
- Ministério da Saúde Pública e da Solidariedade Social - Direção de Serviço de Alimentação, Nutrição e Sobrevivência da criança (2013). Protocolo Nacional de Gestão Integrada da Desnutrição Aguda.

Ministério da Educação Nacional (2015) Relatório da Situação do Sistema Educativo - Para a Reconstrução da Escola da Guiné-Bissau sobre Novas Bases. INDE

Seurat, A. (2015), Práticas parentais em relação a Crianças Menores de 6 anos na Guiné-Bissau: UNICEF

UNESCO (2005) Políticas para a Primeira Infância: Notas sobre experiências internacionais. UNESCO.

Siglas

AP- Assessoria Pedagógica

Djemberém - Uma espécie de cabana ou de casa de dimensões reduzidas

ENGIM - Ente Nacional Giuseppini del Murialdo

ESE-Bissau – Escola Superior de Educação de Bissau

FCFA – Franco da África Ocidental

FCE - Faculdade de Ciências da Educação

FEC- Fundação Fé e Cooperação

GIDA- Protocolo Nacional de Gestão Integrada da Desnutrição Aguda

IE-UL - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

INDE – Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação

MICS - Inquérito aos Indicadores Múltiplos

MISEREOR- *German Catholic Bishops' Organisation for Development Cooperation*

SMART- Self-Monitoring, Analysis, and Reporting

TBE – Taxa Bruta de Escolarização

UCGB – Universidade Católica da Guiné-Bissau

CONCEÇÃO DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARENTAL: UNICEF E GOVERNO DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

Marlene Barra
CIEC-UMinho
marlenebarra2016@gmail.com

RESUMO

Este relato pretende traduzir a experiência de estruturação, implementação e avaliação de um Programa de Educação Parental, designado PEP-STP, realizado sob a responsabilidade do UNICEF e coordenação da Direção de Proteção Social e Solidariedade do Ministério do Emprego e Assuntos Sociais (DPSS- MEAS), de São Tomé e Príncipe, com a consultoria científica do CIEC da Universidade do Minho. Projetado para uma fase piloto em 2016-2017, abrangeu 37 famílias sinalizadas entre as mais carenciadas nos 4 distritos mais pobres e, devido à sua avaliação positiva, foi alargado a um total de 155 famílias em 2017-2018, incluindo aquelas pertencentes às comunidades da ilha do Príncipe.

O ciclo metodológico da investigação-ação, aplicado a diferentes níveis deste programa multisectorial, provocou múltiplas reflexões por parte de todos os intervenientes, muito especialmente por parte dos representantes das famílias participantes nas sessões de formação – na sua maioria mães. Escutadas estas vozes, foi alto o seu grau de envolvimento tanto na apresentação e discussão dos problemas quanto na procura de soluções. O pertencimento à dinâmica do PEP-STP foi, sobretudo, criado através do cultivo pelo respeito das necessidades específicas dos próprios adultos e crianças, nos seus papéis de pais e filhos. A participação dos membros familiares no PEP-STP revelou a aquisição de padrões de relacionamento mais saudáveis com as crianças, o (re) conhecimento

das necessidades da criança nas suas várias etapas de crescimento, o exercício equilibrado da autoridade, assim como a necessidade de um diálogo respeitador dos espaços individuais e familiares, sobretudo em famílias expostas a situações de perturbação ou maus tratos. As intervenções semanais em grupo, realizadas nas comunidades, mostraram-se particularmente indicadas para o tratamento destas temáticas, mas também para o alargamento e cimento da rede social informal dos membros familiares participantes.

Em suma, o PEP-STP abriu novas possibilidades de trabalho efetivo com as famílias santomenses por parte dos técnicos sociais, mesmo que abranjam outras áreas de atuação. Por outras palavras, colocou-se em prática uma das mensagens-chave do PEP-STP: “Nón tuda chi sá mê cum pê” (Todos nós somos pais e mães). Esta sensibilidade ao quotidiano das famílias santomenses permite, assim, aos decisores políticos ler a atualidade e a coerência das políticas implementadas, questionar a necessidade de mudanças administrativas e/ou legislativas, e promover a informação das redes de agentes locais e dos cidadãos em geral sobre diversas problemáticas na promoção e defesa dos Direitos das Crianças.

1. CONCEÇÃO DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARENTAL – UNICEF E GOVERNO DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

1.1. Contextualização

A comunidade internacional e as organizações da sociedade civil que trabalham nos diferentes países africanos, reconhecem que as crianças são o maior grupo populacional de África e o seu principal recurso, sendo também reconhecido que são elas que enfrentam os problemas mais graves que afetam os seres humanos na contemporaneidade, como consequência parcial da sua exposição aos processos da globalização: pobreza extrema, conflitos armados, desnutrição, exploração sexual, terrorismo, entre outros.

Em São Tomé e Príncipe, as crianças, ou os menores de 18 anos, representam cerca de 48% da população do país e aqueles com menos de 25 anos cerca de 61% do total dos habitantes (INE-STP 2012). Segundo o RGPH de 2012, as adolescentes com filhos correspondem a cerca de 11% do total a nível nacional, com percentagens relativamente mais elevadas nos distritos de Lobata (cerca de 15%), seguido de Lembá e Príncipe (cerca de 14% em ambos os casos) e Cantagalo (13%). Segundo dados do Inquérito Demográfico e de Saúde (IDS) de 2008-2009, 3% das adolescentes de 15 anos e 23% das de 17 anos já têm filhos, sendo este fenómeno mais acentuado nas zonas rurais.

Os sucessivos governos santomenses e diversas entidades da sociedade civil, nacionais e internacionais, delineiam estratégias, criam planos, desenvolvem projetos e programas, no intento de monitorizar, avaliar e afetar de recursos em prol da “sobrevivência, desenvolvimento, educação e proteção social e jurídica da criança” (ACPF, 2011), sendo reconhecido que o impacto e as consequências da pobreza se fazem sentir nos grupos mais vulneráveis como os idosos, mulheres e crianças (CRC, 2004). De acordo com o artigo 52.º da Constituição da República Democrática de São Tomé e Príncipe: “As crianças têm direito ao respeito e à proteção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral.” Paralelamente, o sistema legal santomense interpreta a família como elemento fundamental da sociedade e a principal instituição social da criança, até que atinja a maioridade aos 18 anos, sendo regulado pela lei da família (Lei n.º 2/77). No entanto, os dados do RGPH revelam que somente 40% das crianças vivem com ambos os progenitores, 13,4% das crianças e adolescentes vivem em famílias monoparentais e 1% vive sozinha.

O Programa de Educação Parental PEP-STP pertence ao campo das políticas sociais centradas na família e nas crianças da República de São Tomé e Príncipe. Enquadra-se nos objetivos estabelecidos pela Estratégia Nacional de Redução da Pobreza II (ENRP II), particularmente o Eixo IV, e tem como objetivo melhorar as condições de vida das populações. Este objetivo é retomado e desdobrado na Política e Estratégia de Proteção Social – PEPS, validada pelo Governo em 2013 e publicada em 2014, em particular no eixo programático relativo à Proteção Social da Cidadania. O Programa de Apoio à Família pretende contribuir para a concretização do objetivo estratégico nº 1 da PEPS (2014), dizendo respeito à ampliação do sistema nacional de proteção social da cidadania. Os objetivos específicos da proteção social da cidadania são a eliminação da pobreza extrema, a facilitação da formação de capital humano e a promoção do acesso aos serviços básicos para as famílias em situação de pobreza extrema, em especial aquelas com membros portadores de deficiências ou órfãos, assim como junto das famílias monoparentais. Assim, a educação parental encontra o seu lugar no conjunto das medidas políticas de curto prazo preconizadas para atingir estes objetivos.

Tendo em conta as características das famílias e da pobreza em São Tomé e Príncipe, considerou-se que o Programa de Educação Parental deveria contribuir para a erradicação da pobreza extrema, e por isso focalizar-se nos 10% mais pobres da população, para além de propor resultados a atingir também para o resto da população. Não obstante, a análise de diversos documentos e recomendações internacionais dão claramente conta de que a educação parental das famílias mais carenciadas não pode ser desvinculada de outras ações que visam reforçar as capacidades económicas das famílias, representando o Programa de

Educação Parental apenas um dos componentes da Proteção Social da Cidadania (cf. Política e Estratégia Nacional de Proteção Social, 2014: 65-70).

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC, 1989) protege o direito da criança viver com os seus pais, a menos que tal seja considerado incompatível com o melhor interesse da criança e/ou entre em conflito com o direito da criança ser protegida pelo Estado contra todas as formas de maus tratos por parte dos pais ou de outros responsáveis pelas crianças (artigo 19.º). A criança tem o direito de manter contacto com ambos os progenitores se deles estiver separada (artigo 9.º), cabendo primordialmente aos pais a responsabilidade de educar as crianças, também de acordo com o que consta no artigo 18.º da Convenção sobre os Direitos da Criança:

“Os Estados Partes diligenciam de forma a assegurar o reconhecimento do princípio segundo o qual ambos os pais têm uma responsabilidade comum na educação e no desenvolvimento da criança. A responsabilidade de educar a criança e de assegurar o seu desenvolvimento cabe primacialmente aos pais” (CDC, 1989).

No número 2 do artigo 18.º da CDC (1989) é, porém, afirmado explicitamente que o Estado deve ajudar os pais a exercer esta responsabilidade: “Para garantir e promover os direitos enunciados na presente Convenção, os Estados Partes asseguram uma assistência adequada aos pais e representantes legais da criança no exercício da responsabilidade que lhes cabe de educar a criança e garantem o estabelecimento de instituições, instalações e serviços de assistência à infância.”

Adicionalmente, de acordo com o compromisso de Dakar 2000-2015 EPT - Educação Para Todos, os países comprometem-se a expandir e melhorar o cuidado e educação da criança pequena, sobretudo das mais vulneráveis, dando maior atenção ao desenvolvimento da primeira infância e devendo as políticas públicas e abordagens programáticas ser direcionadas para o desenvolvimento dos sistemas nacionais de atendimento pré-escolar e de educação parental. Assim, na base da implementação do PEP enquanto programa multisectorial, existe também o propósito dele servir de alicerce ao programa nacional de desenvolvimento da primeira infância, lançado pelo Governo de São Tomé e Príncipe e apoiado pelo UNICEF, que possa posteriormente servir de base à tomada de decisão e implementação de políticas públicas relativas à primeira infância. O estabelecimento de um protótipo para o Desenvolvimento da Primeira Infância tem, assim, uma dupla perspetiva de: i) conhecimento - dos comportamentos dos progenitores, mães em especial, para com os filhos pequenos; ii) operacional - com vista a fornecer referências para a definição dos conteúdos e estruturação das atividades de educação pré-escolar.

Nos países ditos em desenvolvimento ou mais fragilizados, a preocupação em atender às necessidades mais prementes de sobrevivência, impede muitas vezes que outras necessidades psicossociais sejam atendidas, incluindo-se aí as necessidades da criança se divertir e recrear com amigos, brincar e ser alvo de afeto, carinho e elogios, assim como protegida da toxicidade de determinados ambientes. Os avanços na área das neurociências (Lancet, 2016) levaram a mudanças revolucionárias no modo como se pensa o desenvolvimento na infância, assim como clarificaram os impactos positivos e negativos de diversas experiências nas crianças, tanto ao nível do seu desenvolvimento físico, como intelectual e emocional. Reconhecendo o valor e impacto social destas descobertas, a UNICEF organizou um “Simpósio sobre neurociências” em Nova Iorque, no qual 16 cientistas líderes em diferentes campos das neurociências apresentaram as suas evidências sobre as influências da experiência e do ambiente no desenvolvimento do cérebro da criança (UNICEF, 2014a).

Em suma, a investigação na área da primeira infância, de uma forma geral e ao nível internacional, demonstra que a influência da educação familiar no bem-estar e nas oportunidades futuras das crianças é fundamental, sendo, no entanto, ainda recente a consciência de que a formação parental é um investimento valioso na intervenção educativa familiar, no sentido da maior e mais segura emancipação dos seus filhos, assim como da incrementação da própria economia das sociedades. A este propósito, a UNICEF Brasil (2015) apoiou a realização de um documentário intitulado “O começo da Vida”, que parte da ideia de que o desenvolvimento dos bebés não depende só do ADN, mas da interação com o ambiente e com aqueles que o rodeiam. Este documentário (também em português) apela aos líderes mundiais que invistam na primeira infância e, na voz do Nobel da Economia James Heckman, é citado um estudo por ele realizado nos EUA, no qual conclui que cada dólar investido nos primeiros anos de vida da criança resulta num retorno de sete a dez dólares para o Estado ao longo da vida dos indivíduos, nomeadamente em poupanças em centros de detenção e recuperação. Ele argumenta que a melhor forma dos países reduzirem o seu deficit é investindo na qualidade do desenvolvimento da infância, sobretudo junto das crianças menos privilegiadas. Nas suas palavras: “O que descobrimos é que há um retorno de sete a 10% por ano, o que é um retorno muito grande, muito mais elevado do que a bolsa nos EUA”. Segundo a opinião de diversos especialistas intervenientes no documentário do UNICEF citado, assim como na opinião de familiares de bebés e crianças representantes de 9 países, é evidente que o investimento público deve contemplar o investimento em programas de promoção da qualidade das interações entre adultos e crianças nos primeiros anos de vida, nomeadamente através de apoios à parentalidade e na qualidade da formação dos

cuidadores em creches e instituições. Investigação recente vem corroborar esta ideia, revelando que os programas de educação parental se mostram como uma importante ferramenta para quebrar o ciclo de pobreza intergeracional, melhorar a saúde, educação, proteção e bem-estar, de uma forma holística e integrada, para muitas crianças africanas (UNICEF, 2015; 2016b; 2017).

Governos e instituições que levem a sério o desenvolvimento das crianças e o futuro das suas nações são aqueles que investem na parentalidade, criando oportunidades aos pais que lhes permitam ter qualidade de vida com os filhos. Ou seja, ajudar as crianças ajudando os adultos que cuidam delas, pois de acordo com Pia Britto, Diretora de Desenvolvimento na Primeira Infância da UNICEF:

“O desenvolvimento eficaz na primeira infância ocorre quando as crianças se sentem protegidas, cuidadas e amadas. Quando as crianças recebem todos estes ‘elementos-chave’ nos anos de formação, elas têm a melhor oportunidade possível de se desenvolver plenamente.”

1.2. Objetivos Gerais do PEP-STP II

As finalidades e princípios formativos e educativos familiares têm sempre um suporte cultural, havendo aspetos transversais à universalidade populacional, como é o caso dos cuidados básicos (saúde, bem-estar, segurança), também inscritos na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC, 1989): Provisão, Proteção e Participação. Este facto reafirma a necessidade que um programa de educação/formação se funde em áreas de intervenção gerais (educativa, jurídica e económica) mas que seja, sobretudo, contextualizado na especificidade e tendo em conta a diversidade de cada país. Os objetivos fundamentais do PEP-STP são:

- Proteção social da cidadania das famílias santomenses em situação de pobreza e fragilidade extrema;
- Incrementação do Programa Nacional de Apoio à Família, com a finalidade de realizar os direitos a um nível de vida digno;
- Cumprimento do artigo 18º da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC, 1989), pelo respeito à responsabilização primordial da família na educação e desenvolvimento da criança.

1.2.1. Objetivos Específicos do PEP-STP II

A educação parental tem sentido enquanto promotora do empoderamento dos adultos nas práticas educativas para com as crianças; assim, o desenvolvimento

do Programa PEP-STP parte do reconhecimento da agência das mães e pais enquanto principais responsáveis pela educação e acompanhamento dos seus filhos, colaborando na sustentabilidade da sua autonomização. A sua implementação respeita a identidade do povo santomense no seu conjunto de saberes e valores, estimulando-os no sentido da intervenção educativa familiar com vista ao desenvolvimento socio-educacional da sua população. Os objetivos específicos a atingir com o Programa de Educação Parental em São Tomé e Príncipe são:

- Garantir uma assistência adequada aos pais ou representantes legais da criança no exercício parental que lhes cabe de educar a criança, de acordo com a Constituição da República Santomense;
- Facilitar a formação de capital humano, referencial teórico e praxeológico, através de um Programa de Educação Parental que teste, valide e disponibilize a metodologia a replicar por outras equipas de apoio social a nível nacional;
- Promover a informação e o acesso das famílias às instituições, instalações e serviços de apoio e assistência à Infância e às famílias.

1.3. Metodologia

Para a implementação do Programa Piloto de Educação Parental PEP-STP foi eleita a metodologia de investigação-ação por se entender que esta permite o estabelecimento de uma ligação direta entre a teoria e a prática e uma relação de proximidade entre os atores e as diversas ações em curso (Lewin, 1997; Kuhne & Quigley, 1997; Kemmis 2008; Elliott, 2005; Whitehead, 2006, entre outros). A Investigação-ação é uma metodologia dinâmica que se traduz, de uma forma geral, num modelo em espiral de planeamento-ação-reflexão que busca traduzir os resultados das ações tomadas em material de reflexão para futuras intervenções, ou então para a confirmação da eficácia do processo implementado e sua avaliação. Esta metodologia de investigação-ação contempla 3 momentos fundamentais (Kuhne & Quigley, 1997):

- i) Planificação: exposição do problema; definição do programa PEP-STP; delineação de objetivos gerais e específicos; constituição da equipe; identificação e recrutamento dos animadores locais e das famílias-alvo; previsão dos custos e recursos;
- ii) Ação: implementação do programa; observação; registo e monitorização dos parâmetros de avaliação sinalizados;

- iii) Reflexão: Discussões/reflexões conjuntas; avaliar; (re)planificar ou validar; reportar e comunicar.

Em São Tomé e Príncipe, as figuras parentais (entre mães, pais e outros cuidadores) foram colocadas no centro do PEP-STP, numa dinâmica que objetivou dar-lhes a voz para que veiculassem as reais dificuldades que sentiam na educação dos seus filhos, uma vez que os seus sonhos e dificuldades raramente são escutados. É assim que a metodologia de investigação-ação participada (Lewin, 1946; Quigley & Kuhne, 1997; entre outros) pode restaurar nos atores sociais a possibilidade de reflexão (Schön, 1983), acerca daquelas que podem ser as suas melhores ou mais prejudiciais práticas em relação com as crianças.

A vivência partilhada do processo de investigação-ação foi efetivada com os diferentes atores intervenientes: equipa alargada (vários setores do UNICEF e DPSS), equipa técnico-científica (CIEC), equipe de implementação (Técnicos de ação social), elementos-chave (comunidades), membros das famílias (mães, pais ou outros cuidadores) e as suas crianças – o que permitiu a compreensão global de um problema sócio organizacional complexo pelos diferentes pontos de vista e reflexões conjuntas que possibilitou. A participação ativa dos intervenientes iniciou-se, desde logo, pela colocação dos problemas e questões, a partir das temáticas em foco, pelos próprios atores ou beneficiários do Programa PEP-STP. Neste momento eram partilhados e refletidos os pontos de vista e/ou problematizações entre pequenos grupos de trabalho em cada comunidade, para posteriormente serem aplicadas as soluções/sugestões através do envolvimento e participação da totalidade de participantes, ou até, eventualmente, dos grupos participantes noutras comunidades de São Tomé e Príncipe.

A investigação-ação permitiu, assim, que por um lado se pudesse compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciaram a sua situação/problema, ao mesmo tempo que eles foram chamados a ser coprodutores de reflexões/soluções, culminando em mudanças que não lhes são estranhas, pois que eles próprios foram implicados no processo. A produção de conhecimento através da investigação-ação no âmbito do Programa PEP-STP realizou-se, assim, duplamente, pois numa primeira fase trata-se do conhecimento das características socioculturais e psicoafectivas dos grupos que participam na ação educativa, assim como dos atores sociais em formação; e num segundo momento permite que o trabalho educativo/formativo a desenvolver com os grupos esteja de acordo e se molde a esse conhecimento acumulado sobre os grupos. Ou seja, usa-se de forma original o conhecimento produzido sobre as pessoas para realizar a tradução/simplificação do conhecimento científico, promovendo a recriação de conteúdos e atividades adequadas a este contexto e aos seus participantes específicos (Schön, 1983; Alarcão, 2002).

1.4. Descrição do Programa de Educação Parental – PEP STP

O termo parentalidade deriva do inglês “parenting” e é utilizado para descrever o conjunto de atividades desempenhadas pelo adulto de referência da criança, no seu papel de assegurar a sobrevivência e o desenvolvimento pleno da criança, de modo a promover a sua integração social e torná-la paulatinamente autónoma. A parentalidade é considerada a tarefa principal de uma geração (pais) que prepara a geração seguinte (filhos) para lidar com situações físicas, económicas e sociais que irão encontrar ao longo do seu desenvolvimento, tendo em conta as especificidades económicas, sociais e culturais de cada contexto.

É no auxílio à parentalidade das famílias mais carenciadas de 4 comunidades (Santa Catarina, Neves, Angolares, Ribeira Afonso), de 3 distritos da ilha de São Tomé (Lembá, Caué e Cantagalo) e 1 da ilha do Príncipe (Pagué), que se alavancou o Programa de Educação Parental PEP- STP - sob a coordenação da Direção de Proteção Social e Solidariedade, com a tutela do UNICEF de São Tomé e Príncipe e com a consultoria científica do Centro de Investigação em Estudos da Criança – CIEC, da Universidade do Minho. A organização e desenvolvimento do programa de promoção de competências parentais colocou em prática e reflexão um conjunto de atividades temáticas educativas e formativas, as quais foram trabalhadas com os técnicos da Direção de Proteção Social e Solidariedade – DPSS e também desenvolvidas com as famílias, em torno de 3 áreas de intervenção transversais:

- EDUCATIVA (promover o desenvolvimento integral das crianças)
- JURÍDICA (divulgar os textos de lei e promover o acesso das famílias ao sistema judiciário)
- ECONÓMICA (reorientar as estratégias da economia doméstica familiar)

Ao longo de 6 meses na fase piloto e 4 meses na fase de alargamento do Programa PEP-STP, foram realizadas sessões de formação junto das famílias, orientadas pelos técnicos de ação social e outras pessoas chave, entre as quais alguns casais de referência de cada comunidade – paralelamente à sua frequência de ações de formação, quer em sala de aula, quer em contexto. Este programa de formação PEP-STP destinado às famílias santomenses mais carenciadas foi implementado de forma participativa, num processo construtivo de reflexão-ação, centrado nas áreas: afetiva, educativa, jurídica e económica, visando promover o desenvolvimento integral das crianças pertencentes aquelas famílias sinalizadas, aproveitando os momentos de formação também para divulgar os

textos legais relacionados com os direitos da criança. Nove temáticas foram desenvolvidas no PEP-STP piloto em sessões semanais de aproximadamente 90 minutos, especificamente: Desenvolvimento psicomotor; Socialização e cidadania; Infância e direitos; Saúde e nutrição; Proteção e segurança; Jogo e criatividade; Estimulação intelectual e linguagem; e Interações familiares geracionais. Deste trabalho com as famílias resultaram mensagens-chave sobre cada uma das temáticas, recolhidas com o objetivo de provocar (na comunidade e ao nível nacional) a reflexão sobre a importância das práticas parentais positivas e a necessidade de erradicar outras que prejudicam o desenvolvimento integral das crianças em São Tomé e Príncipe, sobretudo daquelas que vivem em famílias extremamente pobres, em situação de grande vulnerabilidade e desconforto social.

No fim da experiência piloto, um inquérito rápido foi realizado com o objetivo de avaliar o nível de conhecimento das famílias que participaram, tendo sido utilizados os seus dados para o reajustamento dos conteúdos temáticos e das estratégias utilizadas, com vista a um aperfeiçoamento estratégico e metodológico que permitisse a replicação do PEP-STP a outras famílias e comunidades. Assim, de acordo com os resultados positivos alcançados na fase piloto, foram definidas as principais estratégias para a fase de alargamento do Programa de Educação Parental, que passariam pela formação de uma coordenadora nacional do PEP-STP e capacitação de mais 40 novos formadores para abarcar mais 100 famílias que vivem na extrema pobreza nos mesmos 3 distritos de atuação (Caué, Cantagalo e Lembá) e adicionalmente nas comunidades da ilha do Príncipe (Pagué). A sensibilização de novos parceiros/instituições sociais influentes, tais como comunicadores, líderes religiosos e de ONG, técnicos da educação infantil e agentes de saúde, assim como a difusão das mensagens-chave do PEP-STP a todas as comunidades do país, através dos meios de comunicação social (rádios comunitárias, rádio e televisão nacional e imprensa escrita), fazem também parte das principais estratégias de ação nesta fase de alargamento do Programa.

O PEP-STP beneficiou da consultoria técnico-científica do CIEC da Universidade do Minho, tendo sido a sua equipa, em conjunto com a equipa multisectorial do UNICEF, responsável pela implementação, gestão e monitorização do Programa de Educação Parental PEP-STP junto das comunidades-piloto identificadas. Os principais momentos na estruturação e desenvolvimento do Programa PEP-STP podem ser sumariados nos seguintes pontos:

- a) Programação e planeamento das várias fases do Programa PEP-STP, a partir das diretrizes gerais da UNICEF e de acordo com as especificidades encontradas no contexto de cada comunidade-piloto;

- b) Operacionalização da metodologia de investigação-ação em diversos níveis de implementação do programa, dando cumprimento a um rol de atividades que a seguir se elencam, mas que nelas não se esgotaram:

Atividade 1

Identificação dos elementos-chave, animadores e/ou casal progenitor-animador em cada uma das comunidades-alvo do programa;

Atividade 2

Identificação/Sensibilização das famílias para a participação no PEP-STP e negociação dos tempos/horários/modalidades/temáticas desejadas pelas famílias em cada comunidade-alvo;

Atividade 3

Formação dos técnicos sociais da equipe de intervenção e desenvolvimento das suas competências junto das famílias - esta formação realizou-se continuamente ao longo do Programa em sala de formação, em contexto sob supervisão numa primeira fase, e autonomamente numa última fase;

Atividade 4

Formação às famílias através da implementação das atividades nas diversas temáticas previstas no Programa PEP-STP, nas comunidades da ilha de São Tomé e da ilha do Príncipe;

Atividade 5

Registo e organização dos produtos escritos e áudio-visuais das atividades do Programa Piloto de Educação Parental em São Tomé e Príncipe PEP – STP;

Atividade 6

Elaboração de mensagens-chave, partindo das ideias dos próprios membros das famílias;

Atividade 7

Celebração do “Dia Internacional da Família” a 15 de maio de cada ano civil – ONU;

Atividade 8

Publicações e divulgação das mensagens-chave nos meios de comunicação locais e nacionais (C4D-Communication for development);

Atividade 9

Outras atividades desejadas pelas famílias e/ou negociadas com as equipas.

- c) Estruturação dos módulos de formação, desenvolvimento dos conteúdos programáticos, calendarização e implementação de todas as atividades;
- d) Ministração da formação às famílias identificadas, aos técnicos da DPSS e aos animadores locais (ou pessoas chave), assim como supervisão e monitorização da implementação das atividades junto das famílias-alvo;
- e) Estabelecimento de relações de proximidade e colaboração com diversos intervenientes e parceiros responsáveis pelo planeamento e financiamento das políticas públicas para as famílias e infância em São Tomé e Príncipe: UNICEF, MEAS-DPSS, MECC-DEPE; outras ONG e serviços estatais locais, tais como unidades de saúde, câmaras municipais, creches e escolas; entidades privadas tais como associações religiosas, culturais, artísticas ou recreativas; tal como com as crianças, progenitores e encarregados de educação provenientes de grupos sociais economicamente desfavorecidos e/ou vulneráveis e em extrema pobreza (meninas, minorias étnicas, pessoas com deficiência ou com necessidades especiais), entre outros;
- f) Desenvolvimento e validação de instrumentos de medida qualitativos e de quantificação da eficácia da implementação do projeto nas comunidades-piloto, com vista à obtenção de um formato generalizável para o seu alargamento ou replicação noutras comunidades;
- g) Promoção da discussão pública do Programa nas suas diversas fases, junto das comunidades envolvidas e outras mais próximas, assim como através da sua divulgação local e pelos media nacionais.

A avaliação global final do Programa PEP-STP esteve nas mãos da equipe alargada do UNICEF, tendo sido, para tal, continuamente apresentados dados relevantes para a realização das avaliações intermédias (relatórios de monitorização) e finais (relatório final), para além da realização de um questionário diagnóstico numa fase preliminar. A avaliação do PEP-STP incidiu, de uma forma geral, sobre os seguintes parâmetros:

- Número de famílias abrangidas em situação mais vulnerável (com desagregação dos dados: n.º de crianças mais pobres; meninas; com necessidades especiais; excluídas da escola; etc.);
- Assiduidade e pontualidade dos membros das famílias às sessões de formação nas comunidades;
- Motivação e participação dos membros familiares nas atividades desenvolvidas ao longo das sessões e integração das aprendizagens

- em contexto de formação e vivencial (adquisição de conhecimentos, práticas e atitudes que lhes permitem assumir com maior segurança pessoal as suas responsabilidades parentais);
- Quantidade e qualidade dos “produtos” e/ou “mensagens-chave” produzidos em cada comunidade por cada um dos grupos familiares participantes;
 - Assiduidade e pontualidade dos membros da equipe de Implementação às sessões de formação;
 - Motivação, participação e capacidade técnica demonstrada pelos membros da equipe de implementação na coordenação e realização das atividades na segunda fase do Programa PEP-STP.

O acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido no âmbito do Programa PEP-STP relativamente ao desempenho ou “produções” finais dos membros das famílias participantes nas atividades em cada sessão de formação foi uma competência paulatinamente transferida para os técnicos de ação social e membros da equipe de implementação.

Os serviços da assessoria técnico-científica do CIEC da UMinho contemplaram a entrega, no final, de um pacote de recursos respeitantes ao Programa de Educação Parental PEP-STP, também designados como “produtos finais”, contendo os seguintes instrumentos originais:

- Relatórios de monitorização e relatório final detalhado sobre o processo de implementação, estabelecimento e desenvolvimento do Programa de Formação Parental (na fase piloto e na fase de alargamento), nas comunidades de São Tomé e da ilha do Príncipe – incluindo registos fotográficos e vídeo, com vista à sua publicação e replicação;
- Um manual de formação exaustivo sobre a implementação e gestão do PEP-STP de formação parental, contendo: módulos de formação; conteúdos programáticos; planos de sessão; atividades implementadas; materiais necessários; gestão do grupo de técnicos e gestão do grupo de pessoas chave em cada comunidade; experiências de aproximação e trabalho formativo com as famílias e crianças abrangidas;
- Um guia rápido (simplificado) para os técnicos da DPSS, sobre a implementação do PEP-STP localmente: caracterização de famílias e crianças; temas principais; atividades relevantes; materiais necessários; e divulgação dos resultados.

1.5. Resultados

A novidade desta intervenção denominada de Programa de Educação Parental, está na busca das vozes, vontades e necessidades dos elementos com responsabilidades parentais participantes na investigação-ação realizada. Ou seja, o programa estruturou-se e desenvolveu-se tendo em conta a realidade destas famílias, os seus saberes, as suas rotinas e os seus gostos e interesses. Por exemplo, a adesão ao PEP-STP, no que diz respeito à assiduidade e pontualidade assim como às aprendizagens efetuadas quer pelas famílias quer pelos técnicos da DPSS, foi considerada um sucesso no contexto de São Tomé e Príncipe. É nossa convicção de que neste sucesso esteja espelhado o grande respeito que foi demonstrado na estruturação e desenvolvimento do PEP-STP pelas palavras, necessidades e aspirações dos membros familiares presentes, ou seja, fazendo o público-alvo de facto participante nas suas aprendizagens e escutando verdadeiramente as suas ideias e ensinamentos. Foi desta forma que o Programa de Educação Parental PEP-STP se mostrou adequado ao contexto das famílias mais carenciadas de São Tomé e Príncipe, mas também à realidade profissional dos técnicos da DPSS. Além disso, o sucesso na sua fase de alargamento, chegando a 155 famílias no total, indica a possibilidade da replicação do Programa de Educação Parental a outros distritos das ilhas, mas também abre portas para aplicar este modelo a outras áreas, outros grupos de profissionais que estejam envolvidos nos serviços às crianças e às famílias em São Tomé e Príncipe, podendo mesmo replicar-se a outras realidades africanas similares.

Finalmente, pode dizer-se que o PEP-STP possibilitou no nível sistémico a recolha e análise do quadro legislativo e político no âmbito das práticas parentais em São Tomé e Príncipe; no nível social promoveu o envolvimento e sensibilização de diversos atores e instituições na problemática da educação parental; no nível individual, implicou a reflexão sobre aquilo que diz respeito à observação dos direitos da criança, possibilitando também o recorte das representações sociais sobre a pobreza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

African Child Policy Forum – ACPF (2011). *Orçamento para a Criança em África: Realidade, Retórica e Classificação Avaliativa*. Suplemento ao Relatório Africano sobre o Bem-Estar da Criança de 2011. Addis Abeba: African Child Policy Forum. Consultado em Agosto 2012, em http://www.africanchildforum.org/africanreport/images/Budgeting_for_children_in_Africa_Portuguese.pdf

- Alarcão, I. (2000) (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Committee on the Rights of the Child – CDC (2004). *Written replies by the Government of Liberia concerning the list of issues received by the CRC relating to the consideration of the initial report of São Tomé and Príncipe*. Recuperado em Outubro, 2012, em: http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/Documents/Written%20Replies/wr-saotome_principe.pdf
- Elba, E. & Olívio, D. (2015). *Direitos das Crianças em São Tomé e Príncipe*. São Tomé: ACEPE e FONG.
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Governo da República Democrática de São Tomé e Príncipe (2010). Inquérito Demográfico e Sanitário - IDS STP 2008-2009. Instituto Nacional de Estatística (INE) e Ministério da Saúde. Consultado em Setembro, 2016 em <https://dhsprogram.com/pubs/pdf/FR233/FR233.pdf>
- Governo da República Democrática de São Tomé e Príncipe (2012). *Estratégia Nacional para a Redução da Pobreza em São Tomé e Príncipe II 2012-2016*. (documento de trabalho, não publicado).
- Governo da República Democrática de São Tomé e Príncipe (1977). Lei nº 2/77 - Assembleia Popular. Consultado em Setembro, 2016, em <http://www.gddc.pt/CPLP/Codigo.pdf>
- Governo da República Democrática de São Tomé e Príncipe (2014). *Programa nacional de apoio às famílias 2015-2018. Componente Educação Parental* (documento de trabalho, não publicado).
- Governo da Republica Democrática de São Tomé e Príncipe (2014). *Política e Estratégia Nacional de Proteção Social – PEPS*. São Tomé e Príncipe.
- Instituto Nacional de Estatística de São Tomé e Príncipe (2003). *População de Crianças e Adolescentes em São Tomé e Príncipe - III Recenseamento Geral da População e da Habitação de 2001*. Consultado em Janeiro, 2012, em http://www.ine.st/files_pdf/CriançasAdol.pdf
- Instituto Nacional de Estatística (2016). *Inquérito aos Indicadores Múltiplos 2014 de São Tomé e Príncipe*. Relatório Final. São Tomé, São Tomé e Príncipe.
- Instituto Nacional de Estatística de São Tomé e Príncipe (2012). *População de Crianças e Adolescentes em São Tomé e Príncipe – IV Recenseamento Geral da População e da Habitação de 2011*. São Tomé: INE – STP.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kuhne, G. W., & Quigley, B. A. (1997). Understanding and Using Action Research in Practice Settings. In B. Allan Quigley & Gary W. Kuhne (eds.). *Creating Practical Knowledge Trough Action Research: Posing Problems, Solving Problems, and Improving Daily Practice*, pp. 23-40. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lewin, K. (1997). *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics*. In G.W. Lewin (Ed.). New York: Harper & Row.

- Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner*. San Francisco: Basic Books.
- The Lancet (2016). *Advancing Early Childhood Development: from Science to Scale, an Executive Summary for The Lancet's Series*. Consultado em Setembro, 2016, em http://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/ecd-lancet-exec-summary-en.pdf
- UNICEF (2008). *Parental Primary Caregiver. Capacity Building Training Package. Department of Social Development Republic of South Africa*. Consultado em Abril, 2016 em http://www.unicef.org/southafrica/SAF_resources_parentals.pdf
- WHO & UNICEF (2009). *Aconselhamento das Famílias em 'Cuidados para o Desenvolvimento da Criança' - Manual do Participante e Cartões de Aconselhamento*. (documento de trabalho, não publicado).
- UNICEF (2013a). *Estudo sobre as práticas parentais das crianças de menos de 6 anos em São Tomé e Príncipe*. (documento de trabalho, não publicado).
- UNICEF (2013b). *Relatório Intercalar de Projecto C4D Promoção de Práticas Parentais: eixo nutrição e comunicação*. (documento de trabalho, não publicado).
- UNICEF STP (2013c). *Práticas Parentais para com filhos com menos de 6 anos em São Tomé e Príncipe*. Adeline Seurat & Alain Mingat, IREDU-CNRS e Universidade de Borgonha.
- UNICEF (2014a). *Building Better Brains: New Frontiers in Early Childhood Development*. United Nations Children's Fund (UNICEF).
- UNICEF (2014b). *Ending Violence Against Children: six strategies for action*. United Nations Children's Fund, September 2014.
- UNICEF (2015). *A Systematic review of Parenting Programmes for Young children in low and middle income countries*. United Nations Children's Fund: New York.
- UNICEF (2016a). *Análise da situação das crianças e das mulheres em São Tomé e Príncipe em 2015*. UNICEF São Tomé e Príncipe.
- UNICEF (2016b). *Family and Parenting Support: Policy and Provision in a global context*. Consultado em Setembro, 2016, em https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/01%20family_support_layout_web.pdf
- UWI & IDB (2016c). *Parenting Programme in Health Centers - What you do with baby really matters*. Jamaica: The University of the West Indies and the Inter-American Development Bank's editions.
- UNICEF (2017). *Narrowing the Gaps: The power of investing in poorest children*. New York: United Nations Children's Fund (UNICEF).
- Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *Action Research: Living theory*. London: Sage Publications.

ENTRE O DITO E O ESCRITO: A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM CABO VERDE

Catarina Delgado

Doutoranda em innovación en formación del profesorado. asesoramiento,
análisis de la práctica educativa y tic en educación
por la Universidad de Extremadura
Professora da Faculdade de Educação e Desporto
Universidade de Cabo Verde

SÍNTESE

O presente estudo tem como objetivo compreender a realidade de educação de infância em Cabo Verde, centrando-se nas políticas e nas práticas. No que tange às técnicas de recolha de dados optamos pela triangulação, usando técnicas qualitativas e quantitativas. O estudo permitiu-nos concluir que em Cabo Verde, a educação de infância teve o seu aparecimento oficial com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1990 em que o mesmo aparece como subsistema educativo. A nível da prática verificamos há uma cobertura de mais de 70 % e existência de vários jardins-de-infância em várias partes do país e que existem muitas perspetivas que permitem a sua expansão e organização. Por outro lado, verificamos lacunas a nível da formação de profissionais de infância e não só. Constatamos uma baixa capacitação dos profissionais, ou seja, na sua maioria têm habilitações baixas que não lhes permitem ter uma prática fundamentada. A educação pré-escolar carece de normativos claros relativos ao pessoal docente e abertura de jardins, entre outros aspetos.

Palavras-chave: Educação de infância; evolução, políticas e Prática pedagógica

INTRODUÇÃO

Atualmente ninguém questiona a importância da educação pré-escolar para o sucesso de aprendizagens das crianças. Nesse sentido é indubitavelmente importante fazer estudos sobre esse subsistema educativo, para melhor poder conhecer e identificar as dificuldades, os avanços e as perspectivas futuras. Assim, definimos como perguntas de partida do estudo:

- a) Será que os problemas da educação pré-escolar estão identificados?
- b) Face aos problemas enfrentados qual é a prática pedagógica dos profissionais de infância e seu conhecimento sobre as leis que se aplicam à educação pré-escolar e a uma prática pedagógica adequada?

Quanto aos objetivos definimos os seguintes: Conhecer a evolução da educação pré-escolar no País e nas ilhas de Santiago e São Vicente, após o 5 de Julho de 1975; Conhecer as primeiras iniciativas de proteção da infância em Cabo Verde e as instituições responsáveis; Compreender os antecedentes políticos, económicos e sociais que originaram o 5 de Julho de 1975, isto é, a independência; Analisar o movimento político de 1975 e as suas consequências no Ensino em Cabo Verde, especialmente as respeitantes à educação pré-escolar; Valorizar as origens e evolução da educação pré-escolar em Cabo Verde, antes e depois de 1975; Reconhecer a importância da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1990, para a evolução da educação em Cabo Verde, especialmente alusiva à educação pré-escolar; Apontar as alterações à Lei de Bases do sistema educativo 103/III/90 relativamente à educação pré-escolar em Cabo Verde; e, por fim, Caracterizar a realidade educativa especialmente referente à educação pré-escolar nas ilhas de Santiago e São Vicente.

A Educação de Infância como primeira etapa da educação no processo da educação ao longo da vida (LBSE de CV e lei quadro da educação pré-escolar de Portugal (lei nº 4/97 de 10 de Fevereiro) deve merecer muita atenção dos decisores políticos e não só, daí que, segundo Nóvoa (1987: 414), o facto da infância se tornar alvo de atenção e preocupação por parte dos adultos vai ter como consequência o desenvolvimento das preocupações educativas e a consequente criação de instituições consagradas ao ensino, o que pode ser interpretado como um sinal do reconhecimento de um estatuto próprio e diferente do dos adultos.

METODOLOGIA

No presente estudo, recorreremos às duas abordagens metodológicas (metodologia qualitativa e quantitativa), no sentido de conferir maior rigor ao estudo.

A combinação metodológica permite, por sua vez, a combinação de diferentes técnicas. Relativamente às técnicas de recolha de dados, optamos pela triangulação, na medida em que usamos três técnicas, nomeadamente a análise documental, a entrevista semiestruturada e o questionário fechado. Recorremos à análise documental para analisar a legislação cabo-verdiana e outros documentos que nos ajudam a conhecer a evolução da educação pré-escolar bem como conhecer as políticas para este subsistema. Para a realização desta análise definimos o tema, as categorias e as subcategorias de análise de acordo com os objetivos do estudo.

Após a análise documental, procedemos à realização das entrevistas. Optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas, visto que permitem a otimização do tempo disponível, o tratamento sistemático dos dados e possibilita ainda a introdução de novas questões sempre que se verifica essa necessidade. Definimos como público-alvo para a realização da entrevista vários atores da sociedade Cabo Verdiana, como um professor de uma instituição de formação de educadores de infância e ex-delegado do ME, um sociólogo, três coordenadores da educação pré-escolar, uma presidente de uma instituição de formação de professores e educadores de infância e dos três técnicos da ministério da educação e dois educadores de infância mais antigos das ilhas de São Vicente e Santiago. Atendendo ao público-alvo, foram elaborados dois guiões de entrevista diferentes. No que tange à análise da entrevista, recorremos à análise de conteúdo. Tal como em relação aos guiões de entrevista, elaboramos duas grelhas de análise de conteúdo, onde efetuamos a **análise dos 11** protocolos de entrevista.

Para aplicação do questionário percorremos as seguintes etapas: definimos o número de profissionais de educação de infância a nível do país, recorrendo ao anuário do Ministério de Educação e identificamos as ilhas com maior número de profissionais. A partir daí selecionamos uma do Norte – Barlavento (S. Vicente) e uma do Sul – Sotavento (Santiago) e aplicamos a fórmula da determinação do tamanho da amostra. Os cálculos determinaram que deveríamos aplicar 246 questionários.

Efetuamos então o método de *delphi*, em que cinco peritos sugeriram melhorias para questionário, procedemos ao pré-teste, com a aplicamos 20 questionários a profissionais de educação de infância e verificamos a validade interna do instrumento, recorrendo ao teste alfa de *cronbach*. Posteriormente, procedemos à aplicação do questionário supramencionado que foi aplicado através de um processo de amostragem misto, ou seja, foi determinado um critério prévio (profissionais de educação de infância). Contudo, a aplicação dos questionários aos profissionais de educação de infância na ilha de Santiago foi de acordo com os dados da amostra estratificada por cada concelho e a de São Vicente foi aleatória.

Para o tratamento dos dados do questionário, optamos pelo uso do *software* estatístico *SPSS e sphinx plus 2* onde fizemos a análise descritiva dos dados. Os gráficos foram concebidos no programa *excel*, visto que este apresenta gráficos esteticamente melhores.

Apresentação e Discussão de Resultados

Ciente de que a educação pré-escolar é uma das fases de sustentabilidade de todas as outras que vem a seguir, e porque é ali que se desenvolve determinadas competências que vão servir de base para o desenvolvimento da aprendizagem durante toda a vida, não se pode ignorar a sua qualidade e a sua contribuição para crescimento de forma integral de todas as crianças.

Foi notável ver a evolução da educação em Cabo Verde, em especial a educação pré-escolar, pelos passos que deu desde a não existência até à afirmação dos subsistemas, mesmo passando por diversas barreiras.

A partir da análise documental realizada verificamos que houve muitos esforços para que a educação pré-escolar se afirmasse mesmo, indo contra alguns princípios, como por exemplo igualdade de oportunidades, como foi o caso do artigo 72º da lei nº103/III/90, de 29 de dezembro, na nova redação dada pela lei nº113/V/99, de 18 de Outubro, que incentivou a frequência a educação pré-escolar durante 18 anos dizendo que «ingressa no ensino básico com 6 anos as crianças que tiverem frequentado pelo menos dois anos da educação pré-escolar caso contrario ingressaria com 7 anos». A nível das dificuldades enfrentadas pela educação pré-escolar o plano estratégico para a educação MEVRH 2002 identificou que existe «Baixo nível de qualificação das monitoras/ orientadoras; material didático insatisfatório; enquadramento e acompanhamento da área deficiente, condicionando a preparação para o ensino básico.

No questionário aplicado aos profissionais de educação de infância verificamos que existe um público com pouca formação desejada na área, uma vez que apenas 2,4% possui uma formação superior na área e 23,2% possui uma formação média ou profissional. Fica evidente que existe um público com habilitações baixas ou ainda com apenas o ensino secundário, conforme se pode ver no gráfico 1 e 2:

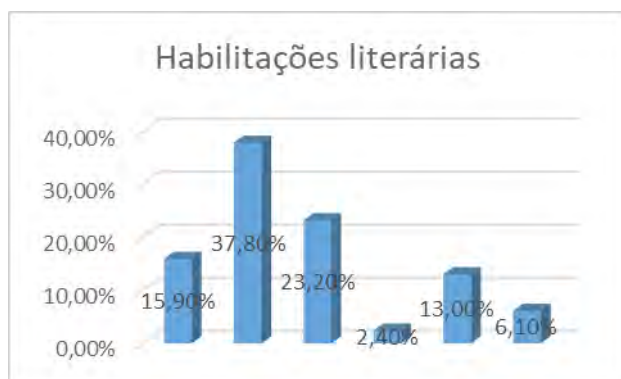


Gráfico 1 - HABILITAÇÕES LITERÁRIAS

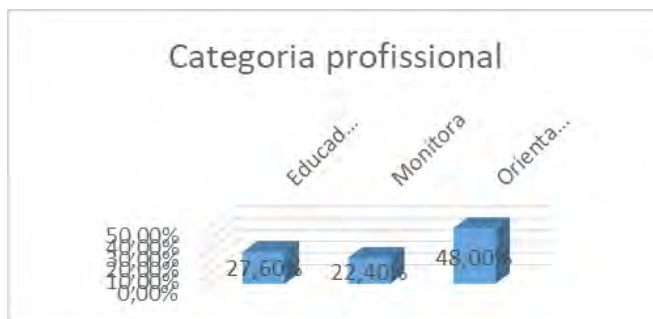


Gráfico 2 - Categoria Profissional

Ainda foi possível perceber, a partir dos questionários e entrevistas, que a medida política de aceitar todas as crianças matricularem-se no ensino básico, independentemente de frequentarem os jardins-de-infância, afetou a frequência normal das crianças dos jardins-de-infância, como se pode notar nas expressões dos nossos entrevistados: “Esse recrutamento afetou-nos muito porque as que tinham formação davam suporte às que não tinham” (TME1). E ainda acrescenta: “Poderá penalizar a educação” (TME1). TME2 e TME3 não têm dúvidas e afirmam: “É claro que essa saída vai influenciar a qualidade tanto da educação pré-escolar como no básico”, conforme ilustra o gráfico 3.



Gráfico 3 - efeitos do decreto lei nº43/2008 de 24 de Outubro.

Percebemos também que o Estado responsabiliza-se pela definição de políticas e criar as condições para a sua implementação, apoiando iniciativas públicas e privadas relativamente à criação de jardins-de-infância e a fiscalização do seu funcionamento. Particularmente quando fala das atribuições

dos coordenadores no artigo 4º do decreto-lei nº5/2001 de 1 de fevereiro alínea i): “cooperar com a DGBES e a Inspeção Geral na supervisão do cumprimento das orientações emanadas superiormente”.

Por outro lado, ficou evidente também nos documentos oficiais, como o guia de atividades curriculares para o jardim-de-infância (2001), que a «criação de espaços sem condições prejudicará o desenvolvimento das crianças».

A nível das dificuldades enfrentadas pela educação pré-escolar, o plano estratégico para a educação MEVRH 2002 identificou que existe “Baixo nível de qualificação das monitoras/ orientadoras; material didático insatisfatório; enquadramento e acompanhamento da área deficiente, condicionando a preparação para o ensino básico”.

Ainda o Art 5º, ponto 2 do decreto lei nº 4/2001, de 1 de Fevereiro, diz: «todas as instituições que fazem parte da rede pré-escolar devem ser previamente oficializadas pelos serviços competentes do departamento governamental responsável pela educação, através da concessão de um alvará». Ora isso é contrário àquilo que nós observamos no gráfico 4 sobre pergunta aos inquiridos.

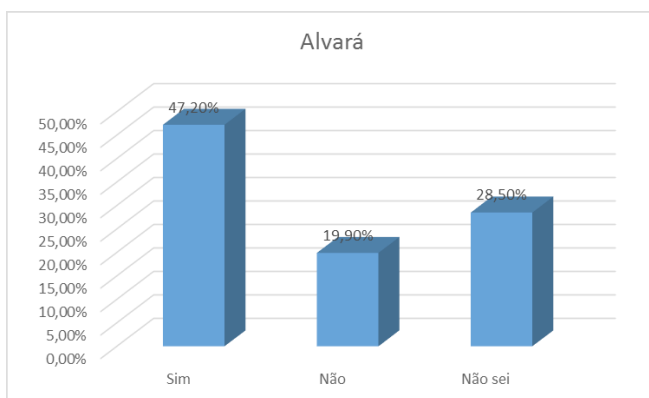


Gráfico 4 - o jardim de infância onde trabalha possui alvará?

No que concerne às práticas pedagógicas, os resultados apontam para o facto de nossos inquiridos concordarem que devem ser eles a dirigir e a decidir sobre o que as crianças fazem (45% e 9% concordam e concordam totalmente) conforme se pode ver no gráfico 6. Isto vai contra o que o guia de atividades para a educação pré-escolar, p.14, que diz que se deve “Utilizar metodologias globalizantes centradas na criança”. E isso permitirá que a criança descubra o meio que a cerca e tenha uma aprendizagem significativa.



Gráfico 5 – práticas pedagógicas

CONCLUSÕES

Cabo Verde teve o seu primeiro Ministério da Educação e Cultura na pré-independência (Janeiro de 1975). A partir desta data até ao momento, a educação em Cabo Verde tem vindo a evoluir de uma forma gradual e consciente, contornando sistematicamente “[...] os desafios [para o sector educativo], exigindo o aprofundamento das reformas, a alteração ou a afirmação de claras orientações estratégicas e uma maior unidade de princípios para se conseguir um desenvolvimento equilibrado e sustentável para todo o sistema.” (Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos, 2003, p. 11).

Acompanhando o movimento de massas de consciencialização sobre a importância e o papel da educação no desenvolvimento da sociedade, Cabo Verde tem-se tornado num país regenerador e partidário acerca das questões que a educação abrange, em todos os seus sectores, desde a educação de infância à extra-escolar.

Não obstante, a criança tem ocupado um lugar de destaque no quadro dos programas sociais levados a cabo por departamentos governamentais, organizações diversas da sociedade civil, por iniciativas de carácter nacional, local e individual, de modo a promover, cada vez mais, o desenvolvimento integral da criança.

É neste sentido que consideramos que este estudo poderá trazer alguns benefícios para Cabo Verde, na medida em que durante esta pesquisa foram destacados os benefícios da independência para a educação, a evolução da educação pré-escolar após a independência, as perspectivas de desenvolvimento humano realçando sobretudo a infância como um dos períodos marcantes para a vida do ser humano.

Consequentemente durante este estudo foi considerado pelos entrevistados que a educação pré-escolar tem tido uma evolução lenta no nosso país e que só a partir 1990, se foram desenhando políticas de expansão. No entanto, nos últimos 5 anos, assistiu-se um grande esforço de valorização do subsistema, sobretudo com a preocupação que o estado tem na formação do pessoal docente desta área conforme demonstrado no decreto lei nº 2/2010 de 7 de Maio.

Entretanto a partir dos questionários ficou patente que é necessário investir na formação do pessoal docente, uma vez que a maioria dos nossos inquiridos consideram que o pessoal que trabalha com a educação pré-escolar deve possuir uma formação universitária, que algumas medidas políticas desfavorecem a educação pré-escolar como por exemplo a saída do pessoal formado para o ensino básico bem como a lei que permite que todos tem acesso ao ensino básico com 6 anos independentemente da frequência da educação pré-escolar, foi possível perceber que os jardins funcionam sem alvará, o que permite que alguns espaços funcionem sem condições.

Apesar da sensibilização para esta etapa educativa, conclui que há necessidade de ação por parte do estado, e outras entidades e investir na educação pré-escolar como fator do desenvolvimento sustentável.

BIBLIOGRAFIA

- Áries, P. (1978) *História Social da Criança e da Família*. Disponível em http://biblioteca.sophia.com.br/terminal/6681/Busca/Download?codigoArquivo=112&nomeArquivo=ARI%C3%88S.%20Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia_text.pdf. Acessado em 16 de Outubro de 2019.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Psicologia, Contextos, Educação*, Vol. X, nº 3, 7-30.
- Bardin (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe: the free Press.
- Biklen, S., Bogdan, R., 1994. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. por Maria Alvarez, Sara Bahia e Telmo Baptista. Porto: Porto Editora.
- Boekaerts, P. y M. Zeidner (eds.). *Handbook of Self-Regulation* (13-39). New York: Academic Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. (2002). *O grande livro da criança. O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. 4ª Edição. Lisboa: Editorial Presenta.

- Burgess, R. G.(1992). *A pesquisa de terreno: Uma introdução*. Lisboa: Celta editora.
- Castanheira, M.(2013) *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O caso de Bragança (1934-1986)*. Tese de doutoramento em ciencias da educação Especialidade História da Educação. Universidade de Lisboa.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence (1990), *Métodos de Investigação Educativa*. Madrid. Editorial La Muralla.
- Correia e Silva, A. (2003): *Combates pela História*. Praia: Edições Spleen.
- De Pina, V. D. L. (2009). Cabo Verde e a Educação: ganhos e desafios. in *Revista Meta: avaliação*, vol.1, nº 3 de 2009. Disponível em <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/56/37>. Acessado em 16 de Outubro de 2019.
- Domingos, R. (2008) Memoria de estúdios de tercer ciclo para la obtencion de la suficiencia investigadora y el diploma de estudios avanzados.departamento de ciência de la educación da universidade de Extremadura.
- Évora, V. (2005). Associação pelos direitos das crianças e da família de Cabo Verde. In *DáFala*. Número 1.
- Ferrer, A. (1988). *La Investigación Histórico-educativa Actual. Enfoques y Métodos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- FORMOSINHO, Júlia (1996). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Fulghun, R. (1986) *Tudo que eu devia saber na vida aprendi no jardim de infância: ideias incomuns sobre coisas banais*. São Paulo: Editora Best Seller
- Fundação Infância Feliz (2008). Construindo futuro da criança Cabo-verdiana. Grafismo e Impressão – INCV- EP. Praia.
- Horton, P., e Hunt, C. (1981). *Sociologia*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Insou, M. e Sanoussi, A. (2002). In: Panorama de la Situation du Jeune. Enfant en Afrique de L'Ouest et du Centre.
- Instituto Cabo-verdiano de menores: *Cabo Verde e a convenção dos direitos das crianças*. Praia: Editora Incv.
- KRAMER, Sónia, Leite, Maria Isabel (Org.) (1999). *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. São Paulo: Papirus Editora.
- KRAMER, Sónia (1982). *A política do pré-escolar o Brasil. A arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. Na introduction to quality research interviewing*. Londres. Sage publications.
- Lopes, J.V. (2002). *Cabo Verde: Os bastidores da independência*. Praia: Edições Spleen
- MARQUES, Ramiro (2001). *História Concisa da Pedagogia*. Lisboa: Plátano Edições;

- Marques, F. (2002). *Análise da Educação Básica Cabo-verdiana*. Dissertação de Mestrado em Literaturas e Culturas Africanas de Expressão Portuguesa, Departamento de Estudos Portugueses da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2001). *Research in education: in a conceptual introduction (5ªed.)*. Nova York:Longman.
- Ministério da Educação (s/d). *Perspectivas de Educação em Jardins de Infância*: Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério de Educação e Valorização dos Recursos Humanos (2001). *Mesa Redonda sobre a Pequena Infância em Cabo Verde*. Associação dos Municípios de Santo Antão: UNICEF.
- Ministério de Educação e Valorização dos Recursos Humanos (2002). *Plano Nacional de Acção de Educação para Todos*. Praia.
- Ministério de Educação e Valorização dos Recursos Humanos (2003). *Plano Estratégico para a Educação*. Praia.
- Ministério de Educação e Valorização dos Recursos Humanos (2003). *Guia de actividades curriculares para os jardins de infância*. Praia.
- Ministério de Educação e Valorização dos Recursos Humanos (2006). *Indicadores da educação*. Praia. Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Ministério de Educação e Valorização dos Recursos Humanos (2006). *Indicadores da. Praia. Gabinete de estudos e planeamento*.
- Nabuco, E. *Revista da Escola superior de educação de Lisboa. s/d e vol.*
- Papalia, D., Olds, S., Feldman, R.(2001). *O mundo da criança*. Portugal: Editora McGraw-Hill.
- Peixoto, A (2005) *A criança e o conhecimento do mundo: actividades laboratoriais em ciências físicas*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. do C. (1999). Gestão curricular: fundamentos e práticas. Lisboa: DEB (recuperado em 20 de Julho de 2010 in www.minedu.pt).
- Saint-Georges, Pierre de (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político. In: ALBARELLO, Luc et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações, Ltda.
- Santomé, J. (1979). *A educação infantil*. Editora: associação sócio-pedagógica Galicio portuguesa.
- Schweinhart, L, Barnes, H, Weikart, D. (ed) (1993). Significant benefits the high/scope Perry school study through age 27. Ypsilanti, Michigan: the high scope press.
- Silva, E. (1991). Educação e inserção no sistema-mundo: o caso de Cabo Verde. *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 14-15, pp.219-240.
- Silva, F. (1991). História breve da Educação em Cabo Verde até à Independência (I). *Notícias*, pp.16-18.

- Silva, F. (1992). História breve da Educação em Cabo Verde até à Independência (III). *Notícias*, p.14.
- Silva, F. (1992). História breve da Educação em Cabo Verde até à Independência (IV). *Notícias*, p.14-15.
- Silva, F. (1992). História breve da Educação em Cabo Verde até à Independência (V). *Notícias*, p.14-15.
- Silva, F. (1992). História breve da Educação em Cabo Verde até à Independência (VI). *Notícias*, p.14-15.
- Silva, I. (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Spodek, B. (Org.), 2002. *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Thiessem, M. (1997), *Brinquedotecas na pastoral da criança*, 2ª edição, Brasília.
- Tolentino, A. (2006). *A universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento: O caso de Cabo Verde*. 2ª edição. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unicef e o Instituto Cabo-verdiano de Menores, (1994) Protecção Jurídica da Infância, Praia.
- Walsh, D. J., Tobin, J.J., Graue, M.E. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In Bernard Spodek (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso – Planejamento e Métodos*. Brasil: Artmed Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica Da Educação Infantil*. 1ª Edição. Rio Tinto: Edições ASA/ Clube do Professor. Portugal.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In *Handbook of Self-Regulation*, pp. 13-39. Amsterdão: Elsevier. DOI: 10.1016/B978-012109890-2/50031-7. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780121098902500317>.

EIXO 1

FAMÍLIAS E

COMUNIDADES

NA EDUCAÇÃO

HISTÓRIA COM ESTÓRIAS – QUANDO AS FAMÍLIAS SE ENVOLVEM NO PROJETO DE ESCOLA

Helena Maria da Silva Santana
Inet-MD
hsantana@ua.pt

Maria do Rosário da Silva Santana
Inet-MD
rosariosantana@ipg.pt

RESUMO

A aquisição de competências no ensino básico e na educação pré-escolar reveste-se de particularidades únicas, definidas em função do público-alvo e das suas necessidades. Os indivíduos têm na escola um lugar de valorização de conhecimentos e competências, sendo que, os conteúdos e as competências a adquirir, se revelam uma mais-valia nas aprendizagens produzidas. A Área da Expressão e Comunicação, uma área que engloba diferentes domínios tais como o Domínio da Educação Artística e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, fomenta não só as aprendizagens com aplicação dos saberes adquiridos nas outras áreas do conhecimento, como a necessária interdisciplinaridade e significação de conteúdos. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, consagradas na Lei de Bases do Sistema Educativo, salientam o desenvolvimento global, enfatizando a Área de Expressão e Comunicação, sendo que a sensibilidade é, muitas vezes, surpreendida pela subtileza duma linguagem, permitindo novos comportamentos, tornando-nos capazes de exteriorizar conhecimentos, mas também sentimentos, afetos e emoções. De acordo com o mesmo documento,

esta sensibilização deverá ser situada no contexto específico em que a criança se encontra, partindo das suas propostas, interesses e preferências, adotando uma abordagem lúdica e informal.

Assim sendo, pensámos a implementação de um projeto em contexto pré-escolar que denominámos de *História com histórias*, um projeto onde as competências comunicativas se vão estruturando em função dos contactos, interações e experiências vividas. Sendo uma das funções da linguagem, tanto oral como escrita, dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhando sonhos e fantasias, pensámos de que forma o contacto com as histórias lidas ou contadas, recontadas e/ou inventadas, pudesse suscitar o desejo de aprender a escrever e, posteriormente, a ler. Neste sentido, foi pedido a cada criança, em interação com a família e a escola, que aceitasse o desafio de elaborar uma história a partir de um tema pré-definido. O resultado é aquele que aqui apresentamos. A história escrita, depois de refletida e versada em diversas manualidades, em muito ajudou para o enriquecimento de um conhecimento formal, mas também ao desenvolvimento das capacidades sociais, emocionais e cívicas das crianças. Em outro, fomentou a sua educação em contexto não só formal, como não formal e, em particular com a família e o meio.

1. INTRODUÇÃO

A criação de um objeto de arte é um processo que exige o que de si o criador ousa e quer outorgar. Na sua conceção, decisões e cisões surgem a todo o tempo, sendo que a obra se mostra, não só no conjunto desses atos, como no confronto constante de dois contrários, de duas forças das quais o equilíbrio se mostra necessário. A proposta de implementação de um projeto colaborativo e interdisciplinar envolvendo não só os alunos e os agentes educativos, como a família e a escola, deveu-se ao facto de acreditarmos que, incentivando os alunos, e neste caso as suas famílias, a expor as suas ideias, a criar, a imaginar, a pesquisar e indagar, não só conseguimos obter um vasto conjunto de materiais para o projeto e objetivos didáticos circunscrevidos, como se cria uma ligação afetiva entre os alunos, os seus familiares, o objeto construído e a escola, incrementando a motivação para a sua frequência (Damiani, 2008). A implementação de um projeto desta natureza deveu-se ao facto de acreditarmos que é importante para as crianças vivenciarem e participarem ativamente no seu processo de aprendizagem. Este conceito está intimamente relacionado com o paradigma sócio construtivista e com a ideologia de Vygotsky. Este autor acredita que a edificação do saber depende de influências socioculturais argumentando que

“[...] uma criança constrói o seu próprio conhecimento através do ‘envolvimento ativo’ [e pela interação com o meio]” (Lindman, Jabot & Berkley, 2013, p. 96). Neste sentido, e corroborando as nossas intenções, prevemos que quanto melhores forem as experiências coletivas ao nível da pesquisa e construção de conhecimento na escola em interação com o meio, maior será o desenvolvimento e o estímulo de todo um potencial criativo e construtivo de conhecimento (Cachia & Ferrari, 2010).

O modelo construtivista propõe a aquisição do conhecimento pela construção ativa e interativa da aprendizagem, proporcionando uma aprendizagem pelo meio da descoberta, interação social, cultural e interpessoal, fomentando o gosto pela cooperação, interajuda e trabalho em grupo, a criação multidisciplinar e colaborativa apropriada a este fazer. Foca-se na aprendizagem ativa e subjetiva do sujeito que participa de forma dinâmica e integrante no seu processo de conhecimento; o professor assumindo o papel de mediador e facilitador na aprendizagem, auxiliando a interpretação e construção do conhecimento (Lindman, Jabot & Berkley, 2013). Neste fazer, valoriza-se a aprendizagem por resolução de problemas que promovam a significação de conhecimento novo, alicerçado no saber adquirido. Em simultâneo, todo o processo de criação aqui proposto procura destacar a importância do conhecimento como algo a ser construído de forma dinâmica e interativa, em detrimento do saber como algo estático e pré-estabelecido.

Neste sentido, o projeto *História com histórias* pretende não só contribuir para a realização de aulas mais dinâmicas, interativas e criativas, como contribuir para o desenvolvimento do ser humano a nível afetivo, psicossocial e interpessoal (Hansen, 2005). Sendo o processo colaborativo, um processo dialógico, isto permitiu que o mesmo se tornasse uma relação criativa e viva, uma relação apoiada em múltiplas interferências entre os agentes da ação; a escola, a família e o meio, elementos promotores de conhecimento. Em outro, a pesquisa por elementos textuais dentro da temática proposta, fez possível o desenvolvimento das suas capacidades de pesquisa, mas também de avaliação e análise (Cachia & Ferrari, 2010; Damiani, 2008). O processo de escrita envolveu a leitura prévia de outros textos, de outras histórias, construindo um imaginário que versou num novo, num recontar de histórias e estórias, informando, formando e educando a todos, adultos e crianças, numa ação conjunta, colaborativa e intertextual.

2. HISTÓRIA COM ESTÓRIAS

Por se considerar fundamental na elaboração do projeto ora apresentado, foram propostas várias atividades, nomeadamente a pesquisa de histórias e contos

tradicionais, de forma a incentivar a todos, incluindo a família, na criação e participação no projeto. *História com histórias* mostra-se um elemento composto por várias histórias, onde aspetos teóricos relacionados com a motivação, a criatividade, a expressão dramática e musical, a improvisação e a memorização, mas também a oralidade e a escrita, surgem de forma dinâmica e, ousamos dizer, divertida. Cada uma das histórias, contada e recontada por cada uma das famílias, procedeu de um tema sugerido, OS ANIMAIS, tema que se mostrou o eixo delineador e formatador de um conjunto de elementos de natureza literária, mas também plástica, musical e dramática (Áreas da Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, e do Conhecimento do Mundo) (Lopes da Silva, 2016). Com base numa história a partir da qual podemos abordar diversos conteúdos e competências didático-pedagógicas próprios à formação geral dos alunos, mas também, atingir um conjunto de objetivos específicos de formação (Lopes da Silva, 2016), as sessões que permitiram a conceção de todos os elementos foram programadas e planeadas, de forma a englobar todos.

No que concerne às áreas de conteúdo, sabemos que são âmbitos do saber com estrutura própria e pertinência sociocultural, incluindo diferentes tipos de aprendizagens, e não apenas conhecimentos, englobando ainda atitudes, disposições e saberes-fazer. Deste modo, a criança realiza aprendizagens com sentido, sendo capaz de as usar em novas situações, desenvolvendo atitudes positivas. A forma como são tratadas as diversas áreas de conteúdo em contexto de educação pré-escolar, baseia-se nos fundamentos e princípios comuns a toda a pedagogia para a educação de infância, pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo numa construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante.

Numa perspetiva holística, a que no nosso entender deve nortear e caracterizar as aprendizagens da criança, e presente no brincar e numa abordagem inovadora das áreas de conteúdo, a criança vai, ao brincar, apropriar-se de conceitos que lhes permitem ver o mundo e conhecê-lo, fazendo uso dos domínios da língua, da matemática e das ciências, de modo prazenteiro. A sua curiosidade e interesse por explorar e compreender o mundo dará, progressivamente, lugar à sua participação em projetos de aprendizagem mais complexos, mobilizando diferentes áreas de conteúdo. Não existe, assim, a oposição, mas uma complementaridade e continuidade de conteúdos presentes no fazer, no brincar e no jogo, facto que lhes consente dar largas à imaginação na apreensão e construção de conteúdos. Ao dar continuidade ao fazer, ao brincar e aprender, a criança é o sujeito e agente do seu próprio processo educativo e, neste sentido, do seu próprio currículo. Nas relações que estabelece e na interação que lhe é possível

fazer, pela integração no espaço escolar, coopera no medrio das aprendizagens coletivas e individuais, pelo auxílio que concede e pelas tarefas que concretiza. Cremos, assim, que os projetos multidisciplinares e colaborativos, enquanto atividades lúdico-didáticas, constituem uma ferramenta educativa de relevo, tanto em ciência como em arte, podendo ser o elemento indutor de desenvolvimento de ações onde a confluência de diferentes saberes contribui para um resultado único e inovador, tanto na forma como se veicula o conhecimento, como na maneira como este é percebido e recebido por todos.

2.1 – Áreas de Conteúdo

A *Área da Formação Pessoal e Social*, considerada uma área transversal, está presente em todo o trabalho educativo realizado na educação pré-escolar, pois que se traduz na forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem sucedida ao longo da vida, bem como de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. Esta área assenta, tal como todas as outras, no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia. É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações que delineia, que a criança vai construindo referências que lhe permitem tomar consciência da sua identidade, bem como a respeitar o outro e a sua própria identidade, desenvolvendo a sua autonomia como pessoa e aprendiz. Desta forma compreende a noção de certo e errado, o que pode ou não pode fazer, os direitos e os deveres para consigo e para com os outros, valorizando o património natural e social (Lopes da Silva, 2016). A criança aprende assim a atribuir valor aos comportamentos e atitudes de si e dos outros, reconhecendo e respeitando valores que se destacam dos seus¹. Ao demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com os demais, os educadores contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles. Neste sentido, a organização do ambiente educativo é de primaz importância. Construído como um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o educador ou professor, contribui para que o seu bem-estar e autoestima se fortaleçam, e que a criança participe, ativamente, na vida

1 De referir que são os valores subjacentes à prática do educador e o modo como este os concretiza no seu quotidiano no Jardim de Infância que permitem que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da Formação Pessoal e Social.

do grupo promovendo o sucesso das suas aprendizagens. Este ambiente deverá estar ainda organizado num espaço que favoreça a educação estética nas múltiplas oportunidades que a criança tem de apreciar a beleza noutros contextos, nomeadamente no contacto com a natureza, os animais, as plantas, os minerais, a paisagem e a cultura, favorecendo deste modo o desenvolvimento dos seus sentidos físicos, mas igualmente do seu sentido estético. Os saberes, a curiosidade e o desejo de aprender, são ainda ampliados recorrendo a atividades culturais, atividades essas que permitem desenvolver projetos articulados e globalizantes nos seus conteúdos e modos de operar (Lopes da Silva, 2016).

Neste sentido, o primeiro dos desafios foi sem dúvida, o de encontrar um tema adequado e comum a todos os elementos construídos no âmbito do projeto e que pudesse englobar várias histórias. Este deveria estar relacionado com os interesses de todos, contemplar um conjunto de conteúdos didático-pedagógicos determinados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva 2016), bem como ser realizável num tempo e com os meios disponíveis. Neste sentido, foi pedida a colaboração das crianças, dado que a construção e promoção da autonomia está presente no processo de aprendizagem, e lhes outorga o poder de escolherem o que querem fazer, de conceberem propostas e colaborarem nas sugestões do educador e das outras crianças, respeitando opiniões e construindo sucessos. O papel da família foi aqui também decisivo nos resultados obtidos. Optamos pelo tema dos ANIMAIS, relacionando-os com diferentes atividades e profissões, de acordo com as suas características.

Devemos referir que o desenvolvimento da consciência de si como sujeito que aprende, tem como ponto de partida o que as crianças sabem e faz sentido para elas. Assim, quando se promove o diálogo, as crianças têm a oportunidade de elaborar e rever as suas ideias numa construção conjunta e partilhada do pensamento. Esta consciência que resulta da tomada de consciência do processo de construção do pensamento permite à criança persistir nos seus intentos e promover a autoconfiança e o gosto por aprender e pelo saber-fazer. Neste sentido, é importante a partilha das aprendizagens no grupo para que as crianças cooperem entre si, exponham as suas ideias e debatam os temas que surjam por forma a melhorar as suas aprendizagens e a tomar consciência de si como aprendentes. Este projeto permitiu não só estas ações, como a colaboração e confraternização entre todos, escola e meio envolvente. Neste sentido, a escola fez o seu papel de elemento integrador e aglutinador de pensamentos e emoções, dando à criança a visão de uma vida que deverá organizar-se num contexto de vida democrática, onde todos exercem o seu direito de participar, e em que a diferença de género, social, física e cognitiva, religiosa e étnica é aceite, numa perspetiva de equidade, num processo educativo que contribui para uma maior igualdade de oportunidades entre todos.

Esta diversidade, entendida como forma de educação intercultural, em que as diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo, dá sentido à aquisição de novos saberes e à compreensão de diferentes pessoas, etnias e culturas. A promoção de uma maior igualdade é um elemento fundamental da educação para a cidadania e para a construção de uma verdadeira democracia. Saber lidar com as diferenças sem as transformar em desigualdades é o papel do educador numa sociedade cada vez mais multifacetada e multicultural (Lopes da Silva, 2016). Portanto, a educação para uma cidadania responsável deve prever a formação de pessoas conscientes, autónomas e solidárias, que conheçam e exerçam os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo. Neste sentido, o respeito e a valorização pelo ambiente natural e social e pelo património paisagístico são ainda abordados na Formação Pessoal e Social, numa perspetiva de corresponsabilização do que é de todos no presente, tendo em conta o futuro.

Na Área do *Conhecimento do mundo*, a criança deve apreender um conjunto de conhecimentos relativos ao mundo social e cultural nos seus contextos sociais imediatos (a família e a escola), bem como na comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais, identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades (Lopes da Silva, 2016). Na educação pré-escolar podem explorar-se aspetos relacionados com o conhecimento de si (características físicas, nome, idade, etc.) e com os seus contextos mais próximos (família, escola, comunidade) numa tomada de consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social. Importante também se revela o desenvolvimento de conhecimentos sobre o contexto escolar, no que se refere às características do espaço físico envolvente, mas também aos membros que o integram, conhecendo e respeitando a diversidade cultural (professores, educadores, auxiliares). Podem ainda ser abordadas matérias que englobam a caracterização física, cultural e social de todos e de si, tanto em termos mais restritos, como em termos mais alargados, ampliando os seus conhecimentos e manifestando comportamentos que exibam uma preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo meio ambiente. O projeto ora proposto, evidencia todos estes aspetos, contribuindo para uma educação para a igualdade e o respeito pela diferença.

2.2 – O projeto

O projeto aqui desenvolvido, e que se verte num objeto denominado de OS ANIMAIS, permitiu o desenvolvimento do conhecimento na área da

Formação Pessoal e Social, bem como dos seus valores em articulação com as aprendizagens propostas noutras áreas e domínios de formação das OCEPE, nomeadamente a Educação Artística e o Conhecimento do Mundo. O projeto desenvolvido teve, assim, como elemento comum a todas as estórias, o facto de esta ter como protagonista principal um animal. Surgiu, logo, um vasto leque de possibilidades: o esquilo, o burro, a galinha, a vaca, a cabra, o coelho, o cão, o grilo, o gato, o rato, a ovelha, o cavalo, o galo. De acordo com o animal escolhido e as vivências tidas, cada família elaborou uma narrativa onde todos se espelharam. Posteriormente os elementos propostos nestas narrativas foram versados em pequenas canções onde a intertextualidade se evidenciou (Hansen, 2005; Cachia & Ferrari, 2010). Neste sentido, foram escolhidas um conjunto de canções infantis às quais foi adaptado o novo texto. Para alguns textos foi utilizado unicamente o elemento rítmico e percussivo, de forma a desenvolver o uso do corpo e da expressão corporal, de forma mais efetiva e consciente (Subdomínio da Dança) (Lopes da Silva, 2016). Numa segunda fase procedeu-se à sua inclusão no conjunto da narrativa de *História com estórias* (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Subdomínio da Música) (Lopes da Silva, 2016). O facto de saber que há algo de pessoal, certamente cativa o interesse na criação e memorização dos conteúdos presentes na obra. Foram previstas ações que enformaram conteúdos e competências delineados nas três grandes Áreas de Conteúdo de maneira a melhor controlar as aquisições de competências várias, bem como a sequência dos conteúdos narrativos, musicais e cénicos do projeto descrito.

Em *História com estórias*, foram recriadas 8 canções que formam um conjunto de peças que está relacionado e organizado de acordo com as aprendizagens a promover, bem como com as estórias propostas pelas famílias dentro das diferentes áreas de conteúdo previstas nas OCEPE. O conjunto de possibilidades, acaba por permitir um vasto leque de opções que centrámos na *Área do conhecimento do mundo* no que concerne a Abordagem às Ciências, nomeadamente o Conhecimento do mundo físico e natural (ver tabela 1).

Tabela 1 – Títulos das estórias de *História com estórias*

Títulos	Áreas e conteúdos científicos e artísticos
A Galinha que dançava	Área da expressão e comunicação; domínio da educação artística, subdomínio da dança
O Cavalo que dançava Ballet	Área da expressão e comunicação; domínio da educação artística, subdomínio da dança
O Gato que gostava de ladrar	Área da formação pessoal e social: convivência democrática e cidadania

A Ovelha que usava óculos	Área da formação pessoal e social: convivência democrática e cidadania
O Galo camionista	Conhecimento do mundo social
O Grilo Calceteiro	Conhecimento do mundo social
O Coelho que falava búlgaro	Área da expressão e comunicação Conhecimento do mundo social
A Vaca que fazia tricot	Área da expressão e comunicação Conhecimento do mundo social

As estórias versaram em pequenas canções trabalhadas por todos de forma a respeitar aquilo construído pelos alunos e suas famílias, mas também uma ação por parte dos educadores de forma a respeitar e a concretizar os objetivos didático pedagógicos nas áreas científicas, mas também artísticas das OCEPE (ver tabela 2). Por outro lado, permitiram a construção de um conjunto de manualidades a integrar o cenário onde se desenrolou toda a História, bem como de um conjunto de elementos visuais e sonoros. Em outro determinaram os figurinos e diversos elementos da dramatização. No que concerne as canções, elas foram musicadas em contexto de intertextualidade sendo que algumas das propostas englobaram a dramatização mas também a dança.

Tabela 2 – Quadras das estórias de *História com estórias*

Títulos das estórias	Quadras
A Galinha que dançava	A galinha que dançava Andava sempre a saltitar Numa correria louca Para a frente e para trás Deixava as outras loucas Quando a cantar sorria Pois desafinada estava Louca com a correria
O Cavalo que dançava Ballet	O cavalo que dançava Na cerca onde dormia Esperava que a galinha saltasse E os dois enfim dançariam A galinha só gozava Com pretensa ousadia Pois o cavalo não via A diferença que os oporia

O Gato que gostava de ladrar	<p>E o gato fanfarrão Que nesta quinta vivia Não deixava ninguém sossegado Pois só miava e comia</p> <p>Os ovos eram a sua perdição E a galinha não poupava Pois a ovelha avisou Do leite que ele mais gostava</p>
A Ovelha que usava óculos	<p>A ovelha que usava óculos Difícilmente os via Mas na sua paciência Os saltos deles sentia</p> <p>Um dia entusiasmada Ao sentir tamanho tombo Da cerca se acercou E os viu deitados em roncões</p>
O Galo camionista	<p>Passava o Galo camionista Que logo a avisou Saia daí dona ovelha Que a galinha já me avisou</p> <p>Venha até aqui que a levo Para casa no meu camião Não perca mais tempo Com o roncar desses foliões</p>
O Grilo Calceteiro	<p>O grilo calceteiro Que tempo não podia perder Andava atrás de singelas pedras Para o coelho prender</p> <p>É que o coelho era búlgaro E a sua língua não entendia Mas do seu pelo branco gostava E enfeitado o prendia</p>
O Coelho que falava búlgaro	<p>O coelho que era esperto Pois no circo tinha vivido Guardava sua cartola De onde tinha surgido</p> <p>E nas mágicas que fazia A todos encantava E a sua língua estranha A todos enfeitava</p>

A Vaca que fazia tricot	<p>A vaca na sua alta visão do mundo Sorria sempre a moer A erva que comia No pasto ao amanhecer</p> <p>Mas não pensem que não trabalhava Pois no tricot laborava Só não queria aparecer Para não ser gozada</p>
Final	<p>E no final do dia era só vê-los Todos juntos a cantar Pois a galinha e o cavalo Não paravam de dançar</p> <p>E a quinta assim animada Era conhecida na vizinhança Como a quinta mais feliz Sem por perto ter semelhança</p> <p>Eram felizes todos Pois todos se respeitavam Nas diferenças eram felizes E a sua força se apoiava</p> <p>E assim terminamos estas quadras Que agora vamos musicar Para a todos fazer ver Que na diferença vamos lucrar.</p>

Depois de construído o guião da história, o cenário e os figurinos, procedeu-se à encenação que levou à concretização de toda a ação que engloba, integra e respeita a todos. E assim, *História com estórias*, nascendo de uma atividade construída, encenada e apresentada no contexto da Área de Expressão e Comunicação constante nas Áreas de Conteúdo das Orientações Curriculares, Domínio da Educação Artística, tendo como base perspectivas e estratégias comuns que englobam diferentes linguagens cuja especificidade determina a introdução de quatro subdomínios: artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança, mostra-se o objeto de todos os saberes, sendo que o processo de criação, global, colaborativo, intertextual e performativo, se mostra pertinente no desenvolvimento das capacidades cognitivas, organizativas, criativas e musicais, bem como da motivação e da capacidade de memorização e de envolvimento social e afetivo dos intervenientes, promovendo e desenvolvendo o ensino e o uso da língua.

3. CONCLUSÃO

Como objetivos deste trabalho, pretendemos perceber de que forma este tipo de abordagem criativa e didático-pedagógica desenvolve as capacidades cognitivas, criativas e musicais dos alunos, bem como de que forma desenvolve a motivação e a capacidade de memorização de conteúdos por parte destes. Percebemos que a conceção, construção e prática performativa de *História com estórias* foi eficaz, pois o grau de motivação e de apreensão de conhecimentos, atitudes e valores foi bastante elevado, tornando-se a atividade numa verdadeira proposta de enriquecimento curricular. Por outro lado, percebemos que uma maior motivação, leva a uma mais rápida e eficiente memorização de conteúdos, os quais fortalecem não só a atividade lúdico-criativa como a componente racional e cognitiva.

O processo intertextual e colaborativo, desenvolvidos numa atividade onde a colaboração, a interação e a corporificação são uma constante mostrou-se igualmente proveitoso, nomeadamente na aquisição de competências ao nível do uso da língua. Simultaneamente, todo o trabalho de pesquisa histórica, cultural, linguística e musical, mostraram-se de cabal importância no processo educativo, pelo envolvimento que aportam em sala de aula. A integração da família, permitiu uma maior interação com o projeto educativo, mas também com o meio social e a escola, construindo uma nova forma de ver e olhar a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cachia, R., & Ferrari, A. (2010). *Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe*. Seville: European Commission - Joint Research Centre -Institute for Prospective Technological Studies.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, n. 31, 2008, p. 213-230. (Acedido em 30 de março de 2015 <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>)
- Hansen, D. T. (2005). Creativity in Teaching and Building a Meaningful Life as a Teacher. *Journal of Aesthetic Education Vol39, No.2, 57-68*
- Lindeman, K. W., Jabot, M., & Berkley, M. T. (2013). The role of stem (or steam) in the early childhood setting. In L. E. Cohen & S. Waite-Stupiansky (Eds.), *Learning Across the Early Childhood Curriculum* (pp. 95–114). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Lopes da Silva, Isabel (coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), <http://www.dge.mec.pt/ocpe/node/46> (acedido em 6 de setembro de 2017)

A CONSTRUÇÃO DA «LITERACIA EMERGENTE» E «FAMÍLIA»: ESTUDO DE CRENÇAS E PRÁTICAS DE PAIS DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Maria Bernadete Silva de Holanda Gomes
(FPCEUC)
Bernadeteholanda.psico@gmail.com

Maria da Luz Vale Dias
(FPCEUC)
valedias@fpce.uc.pt

RESUMO

Destaca-se nos dias atuais a importância social da literacia emergente no contexto familiar como instrumento de desenvolvimento de competências que facilitarão as aprendizagens de leitura e escrita.

A presente proposta pretende apresentar resultados de uma investigação realizada junto de pais/encarregados de educação de crianças em idade pré-escolar, bem como caracterizar as crenças e práticas de literacia emergente pelo prisma dos pais, analisando as relações entre estes aspetos e a influência das suas condições sociodemográficas.

Esta investigação utiliza o método quantitativo da pesquisa empírica, mas também a análise qualitativa para, com base em análise estatística e análise de conteúdo —, apresentar resultados relativos às crenças e práticas de literacia de pais.

A amostra do estudo foi constituída por pais e encarregado de educação ($n=291$) de crianças a frequentar o jardim de infância no Distrito de Coimbra,

nos concelhos de Coimbra, Condeixa e Figueira da Foz. Os dados foram recolhidos através de inquérito, utilizando instrumentos de autorresposta, da aplicação individualizada.

No que se refere aos resultados, quanto às crenças, a maior parte dos participantes revelam predominância de crenças holísticas sobre seu papel no processo de aprendizagem da leitura e escrita. No que se refere às práticas do “dia-a-dia” a mais utilizada é a leitura de cartazes publicitários. Nas práticas de “entretenimento”, a leitura de história é a mais frequente. Quanto as práticas para o desenvolvimento da leitura e da escrita, predominou as atividades de “treino”, onde a mais utilizada é ajudar a dizer o nome das letras. Foram encontradas correlações entre crenças e práticas dos pais. No que diz respeito ao nível sociodemográfico e às habilitações das mães revelaram algumas influências.

Nesta perspetiva buscamos aprofundar o estudo e exaltar a importância da literacia emergente no contexto familiar.

Palavras-chaves: Literacia; Família; Crenças; Práticas; Aprendizagem.

The construction of ‘Emerging Literacy’ and ‘Family’: Study of the beliefs and practices of parents of preschool children.

The social importance of emerging literacy in the family context as a tool for the development of skills that facilitate reading and writing learning is highlighted today.

The present proposal intends to present the results of an investigation carried out with parents / guardians of pre-school children, aiming to characterize the emerging literacy beliefs and practices from the prism of the parents, analyzing the relationships between these aspects and the influence of their sociodemographic conditions.

This research uses the quantitative method of empirical research, but also the qualitative analysis to, based on statistical analysis and content analysis -, present results regarding the beliefs and practices of parents’ literacy.

The study sample consisted of parents and caretaker (n = 291) of children attending kindergarten in the District of Coimbra, in the councils of Coimbra, Condeixa and Figueira da Foz. Data were collected by survey using self-answering instruments, from individualized application.

As far as beliefs are concerned, most participants show a predominance of holistic beliefs about their role in the learning process of reading and writing.

With regard to day-to-day practices, the most commonly used is the reading of advertising posters. In “entertainment” practices, reading history is the most frequent. As for the practices for the development of reading and writing, “training” activities predominated, where the most used is to help say the name of the letters. Correlations were found between parents’ beliefs and practices. Concerning the sociodemographic level and the qualifications of the mothers, they showed some influences.

In this perspective we seek to deepen the study and exalt the importance of emerging literacy in the family context.

Keywords: Literacy; Family; Beliefs; Practices; Learning.

1. INTRODUÇÃO

Desde a década de 80 o campo da *literacia emergente* tem sido objeto de estudo em inúmeras investigações vinculadas aos conhecimentos sobre a linguagem escrita e sua aprendizagem em fases precoces.

A terminologia *literacia emergente*, refere-se Mata (2006, p.19), “[...] pretende enfatizar a relação dinâmica entre leitura e escrita, considerando que se influenciam mutuamente ao longo do processo de desenvolvimento”.

Quanto ao termo *emergente*, Mata (*ibidem.*) afirma que “[...] entende-se como desenvolvimento tendo em vista determinadas aquisições, onde se vão reelaborando estratégicas e intenções através de processos onde a criança participa activamente”.

Vários estudos têm abordado amplamente o quão é importante que a família se integre cada vez mais na vida escolar das crianças, fomentando práticas que apoiem uma aprendizagem adequada e com o objetivo de proporcionar um desenvolvimento de qualidade. Um dos importantes contributos da família pode situar-se no âmbito da literacia emergente, cujo conceito envolve precursores desenvolvimentais da linguagem escrita, isto é, conhecimentos, capacidades e atitudes anteriores ao ensino formal (*e.g.*, Gillen, & Hall, 2003).

Morrow, Paratore e Tracey (1994) consideraram que a literacia familiar é algo complexo e com origens variadas, podendo ser fomentada por membros da família ou por entidades externas. As finalidades serão diversas, buscando atender as necessidades dos contextos familiares e suas particularidades. Assim, a literacia familiar apresenta um carácter multifacetado conforme as funções, utilizações, necessidades, origens que assume em cada circunstância e em cada núcleo familiar.

A investigação da literacia familiar, tanto internacional como portuguesa, tem apontado para a relevância do contexto familiar no que se refere às oportunidades e observação de atividades de literacia e sua estimulação junto da criança (DeBaryshe, Binder, & Buell, 2000; Mata, 2006; Pacheco, & Mata, 2013a, 2013b).

Assim, a presente investigação busca promover um percurso que envolve a literacia emergente no espaço familiar, uma vez que este percurso pode nos proporcionar uma melhor compreensão acerca dos pilares sobre os quais se edifica a literacia emergente. Na análise desta — e no contexto familiar —, torna-se fundamental atender às crenças e práticas presentes na família relativamente à escrita e leitura.

Concisamente, as crenças dos pais referem-se as ideias por eles aceites e consideradas verdadeiras, que regulam a interação com os seus filhos (Evans *et al.*, 2004). Construídas a partir de narrativas individuais e familiares e atendendo a normas culturais da família, as crenças têm impacto no sistema familiar, nomeadamente nas práticas parentais e nas interações estabelecidas com os filhos (Bornstein, Cote, Haynes, Hahn, & Park, 2010; Nobre-Lima *et al.*, 2014; Norman, 2007; Pacheco, & Mata, 2013a, 2013b, Weigel, Martin, & Bennett, 2006).

Em uma abordagem mais específica, no âmbito da literacia, as crenças dizem respeito às ideias que os pais tomam como verdadeiras sobre o que é literacia e sobre o conhecimento que ela implica (Norman, 2007), assim como se referem às ideias sobre o papel dos pais no desenvolvimento da literacia emergente dos filhos (Weigel *et al.*, 2006). Neste sentido, os investigadores enfatizam a importância em compreender e caracterizar as crenças dos pais, pois estas influenciam os comportamentos e práticas de literacia, assim como os ambientes de literacia (*e.g.*, Lynch *et al.* 2006; Norman, 2007; Phillips & Lonigan, 2009; Weigel *et al.*, 2006).

O facto de os pais terem crenças diferentes sobre a aprendizagem da leitura e escrita, bem como sobre o seu papel neste âmbito junto dos filhos, poderá, eventualmente, ajudar a compreender a diversidade de práticas familiares (*e.g.*, Cole, 2011; Lourenço, 2007; Mata, 2002, 2006; Mata & Pacheco, 2009), bem como os diferentes ambientes de literacia familiar (*e.g.*, LeFevre & Sénéchal., 1999; Roskos & Twardosz, 2004; Mata, 2006; Wasik & Hendrickson, 2004), sendo que estes últimos incluem, para além das interações de literacia entre pais e filhos, o contacto, acessibilidade e diversidade de materiais e recursos que promovam a leitura e escrita (*e.g.*, livro, computador, *tablet*).

Ao abordarmos os tipo de crenças, estas podem ser agrupadas segundo duas perspetivas (Evans *et al.*, 2004): i) *top-down* ou construtivista, que destaca

o contexto da informação, apelando à utilização das estruturas linguísticas, imagem e conhecimento geral; e, ii) *bottom-up*, a qual acentua as competências técnicas para a aprendizagem da literacia, dado que sublinha a eficiência e automatismo na decodificação das palavras. Os variados tipos de práticas podem organizar-se em dois grupos: i) entretenimento e dia-a-dia (Lourenço, 2007; Mata, 2006; Mata & Pacheco, 2009) ou práticas informais (Sénéchal & LeFevre, 2002); e ii) práticas de treino (Lourenço, 2007; Mata, 2006; Mata & Pacheco, 2009) ou práticas formais (Sénéchal & LeFevre, 2002) ou práticas de ensino (Norman, 2007). A convergência e a consonância observadas na caracterização das crenças e das práticas têm levado a que ambas se remetam a dois grupos de maior dimensão, um predominantemente holístico e outro predominantemente tecnicista (*cf.*, por exemplo, Pacheco, & Mata, 2013a).

Embora a pesquisa (*e.g.*, Lynch *et al.*, 2006; Norman, 2007; Phillips & Lonigan, 2009; Weigel *et al.*, 2006) indique uma relação entre as crenças dos pais, as práticas e o ambiente de literacia familiar, há estudos que não apontam para uma relação linear e concluem também que os pais alternam entre crenças mais holísticas e mais tecnicistas, acreditando que os dois tipos de abordagens se completam (Norman, 2007).

A evidência da diversidade de crenças, práticas e ambientes de literacia familiar tem levado as investigações a considerar as características sociais e culturais das famílias, uma vez que as práticas não ocorrem no vazio, mas inseridas num contexto social e cultural particular (*e.g.*, DeBaryshe, 1995; Li & Rao, 2000; Saracho, 2002, 2007; Serpell *et al.*, 2002; Vernon-Feagans *et al.*, 2004; Weigel *et al.*, 2006a, 2006b). No entanto, a análise deste tipo de variáveis não tem sido consistente e conclusiva. Há estudos que evidenciam uma relação mais linear entre nível de educação e de literacia dos pais e as crenças (*e.g.*, DeBaryshe, 1995; DeBaryshe *et al.* 2000; Lynch *et al.*, 2006; Weigel *et al.*, 2006a, 2006b), como também há outros estudos (*e.g.*, Susperreguy *et al.*, 2007) que indicaram uma ausência de diferenças significativas entre crenças ditas didáticas segundo o nível de educação das mães; e, a ausência de uma relação significativa com o que os pais pensam que podem fazer com os filhos no âmbito da leitura e escrita quando frequentam o último ano do pré-escolar.

Com o objetivo contribuir com dados que adensem o conhecimento alcançado em estudos anteriores com a população portuguesa (*e.g.*, Pacheco, & Mata, 2013a, 2013b), o presente estudo tem como objetivo primeiro, caracterizar as práticas, ambientes e crenças dos pais (seu papel e aprendizagem da leitura e escrita) relativamente à literacia emergente. O segundo objetivo é saber se existe uma relação entre crenças dos pais sobre o aprender a ler e a escrever dos filhos e as práticas e ambientes de literacia na família. Partindo da conjectura de que

a cultura familiar está interligada a determinadas crenças dos pais e que estas influenciam e orientam as práticas de literacia familiar, considera-se um terceiro objetivo, que se predispõe analisar a influência das condições sociodemográficas (nível socioeconómico e habilitações) dos pais nas crenças sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e ambientes de literacia familiar.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

A amostra foi constituída por 291 encarregados de educação dos quais 91.1% ($n=265$) eram mães, 7.6% ($n=22$) eram pais e 1.4% ($n=4$) tinham outra relação de parentesco com a criança (uma irmã e três avós). A amostra veio dos concelhos de Condeixa (43.3%; $n=126$), Coimbra (35.4%; $n=103$) e Figueira da Foz (21.3%; $n=62$). A média de idades dos inquiridos era de 37.76 anos ($DP=5.51$).

Entre as mães a habilitação mais frequente é a licenciatura ($n=147$, 50.5%), seguida do 12.º ano ($n=69$, 23.7%). Entre os pais as habilitações mais frequentes são o 12.º ano ($n=91$, 31.7%) e a licenciatura ($n=88$, 30.7%).

Partindo dos dados recolhidos no questionário sociodemográfico, considerando que o NSE da família corresponde ao mais elevado na família (Simões, 2000), temos 17.9% ($n=52$) no nível baixo, 27.8% ($n=81$) no nível médio, e 54.3% ($n=158$) no nível alto.

2.2 Instrumentos

Foram utilizados na recolha de dados dois inquéritos por questionários. O primeiro é sociodemográfico e o segundo subdividido em duas partes: a primeira aborda as dimensões das práticas de literacia familiar, segundo o instrumento elaborado por Mata e Pacheco (2009), com itens de resposta numa escala de 5 pontos (entre “nunca”-1 e “muita frequência”-5); a segunda parte, com itens avaliados numa escala de 6 pontos (“Discordo Completamente” a “Concordo Completamente”), trata das crenças dos pais, sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e sobre o papel dos pais nessa aprendizagem, através da utilização do instrumento elaborado por Pacheco e Mata (2013a), a partir das investigações de Bingham (2007) e Lynch *et al.* (2006). Segundo as autoras dos estudos portugueses, os instrumentos mostraram boas qualidades psicométricas.

Em síntese, no presente estudo, podemos dizer que as três escalas que compõem o questionário de Práticas e hábitos de literacia obtiveram valores de alfa de Cronbach adequados (“práticas do dia-a-dia”: .88; “práticas de entretenimento”: .77; “práticas de leitura e escrita de treino”: .93).

No que se refere ao questionário de crenças dos pais sobre o Processo de aprendizagem da leitura e da escrita e importância do seu papel, na escala de crenças sobre o Processo, os itens distribuem-se por três factores: a dimensão das práticas “holísticas” (alfa=.82) e a dimensão das práticas “tecnicistas – criança” (alfa=.79) apresentaram, neste estudo, boa consistência interna (respetivamente, alfa=.82 e alfa=.79); a dimensão das práticas “tecnicistas– escola” (alfa=.63) ficou aquém do desejável, ainda assim passível de ser usada para efeitos de investigação, até porque é composta por apenas 4 itens e o alfa de Cronbach é sensível ao número de itens em estudo. Na escala de importância do Papel dos pais, também foi considerada uma estrutura tridimensional que, na presente investigação, apresentou boa consistência interna: papel – práticas holísticas (alfa=.83); papel – técnico (alfa=.89); e papel – leitura de histórias (alfa =.77, após exclusão do item 1).

2.3 Procedimentos

A recolha dos dados foi efetivada durante os meses de maio a julho de 2017 e envolveu 11 jardins de infância pertencentes às redes pública e privada, nos Concelhos da Figueira da Foz, Coimbra e Condeixa. A entrega e a recolha dos inquéritos junto dos pais foram mediadas pelas educadoras de infância. Os pais, após o seu consentimento informado de colaboração, preencheram o inquérito fora do contexto do jardim de infância.

3 RESULTADOS

3.1 Práticas e hábitos de literacia

Na escala de “práticas do dia-a-dia”, as pontuações oscilaram entre 1 e 4.40, com uma média de 2.62 ($DP=0.76$) (Gráfico 1).

Nesta escala de “práticas do dia-a-dia”, a prática mais frequente é a leitura de cartazes publicitários ($M=3.35$, $DP=1.12$), seguida da leitura de rótulos e etiquetas das embalagens ($M=3.26$, $DP=1.16$). Ainda com média acima de 3 (“algumas vezes”) surge a leitura de recados ($M=3.15$, $DP=1.05$). As práticas

menos frequentes, com média inferior a 2 (“poucas vezes”), são a escrita de cartas com e para o filho(a) ($M=1.98$, $DP=0.92$) e a escrita de receitas de culinária com e para o filho(a) ($M=1.59$, $DP=0.84$).

Na escala “práticas de entretenimento” as pontuações obtiveram o valor mínimo de 1.44 e o máximo de 5, com a média de 3.09 ($DP=0.62$) (Gráfico 1).

Nesta escala de “práticas de entretenimento”, a leitura de histórias é a prática mais frequente ($M=4.48$, $DP=0.68$). Com médias acima de três surgem a execução de puzzles de letras e palavras ($M=3.80$, $DP=0.99$), a leitura de rimas e lengalengas ($M=3.61$, $DP=1.02$), frequentar livrarias e locais de venda de livros ($M=3.61$, $DP=1.05$) e ler as legendas de filmes e outros programas ($M=3.03$, $DP=1.22$). Escrever rimas ou lengalengas ($M=2.01$, $DP=0.99$) é a atividade menos frequente entre os sujeitos da amostra.

Quanto às “práticas de treino”, as pontuações variaram entre 1.22 e 5 com uma média de 3.74 ($DP=0.97$) (Gráfico 1).

Em análise individual dos itens, verificamos que a prática mais frequente é ajudar o filho(a) a dizer o nome das letras ($M=4.16$, $DP=0.88$). Médias de frequência elevada obtiveram também a ajuda a ler o nome da criança ($M=3.98$, $DP=1.12$) e a leitura de palavras realçando os sons ($M=3.95$, $DP=1.11$). A menos frequente é a escrita de nomes de familiares, mas ainda assim com uma média acima da opção “algumas vezes” ($M=3.36$, $DP=1.37$). Afirmou costumar ler outras coisas aos filhos 54.6% ($n=159$) da amostra e escrever outras coisas 28.5% ($n=83$).

As “práticas de treino”, de leitura e escrita são as mais frequentes na amostra em estudo, seguidas das de entretenimento e por fim pelas realizadas no dia-a-dia (Gráfico 1). A diferença entre as três médias, testada com uma ANOVA medidas repetidas, foi estatisticamente significativa [$F(2, 580)=291.79$, $p<.001$], os testes *post hoc* mostraram diferenças significativas entre todas as médias ($p<.001$).

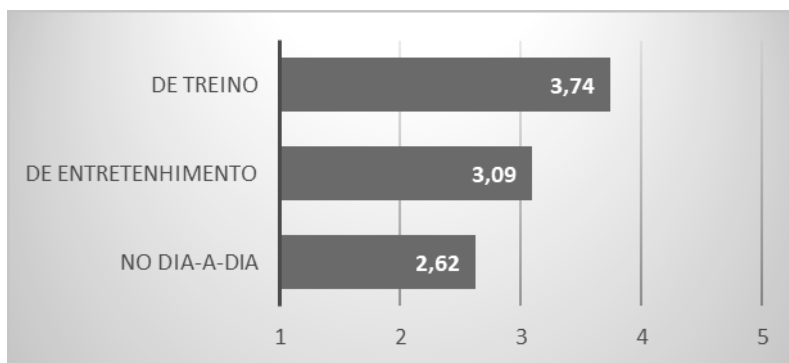


Gráfico 1. Médias das práticas de leitura e escrita.

3.2 Ambiente de literacia no contexto familiar

Neste âmbito abordam-se questões relacionadas com o início e o tempo de leitura e escrita e, também, os materiais de leitura e escrita existentes em casa e sua acessibilidade.

Tabela 1. Idade da criança quando começaram a ler e a escrever para ela

Que idade tinha o vosso filho(a) quando começaram:	0-12 meses	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos
A ler com e para ele(a)	145 (50.7%)	78 (27.3%)	40 (14.0%)	13 (4.5%)	5 (1.7%)	5 (1.7%)
A escrever com e para ele(a)	9 (3.3%)	22 (8.0%)	83 (30.3%)	102 (37.2%)	45 (16.4%)	13 (4.7%)

A metade dos pais inquiridos (50.7%, $n=145$) começaram a ler para a criança antes do completar do primeiro ano de idade e 27.3% ($n=78$) durante o 1º ano de vida. Já a escrita para a criança começou aos 2 anos para 30.3% ($n=83$) dos inquiridos e aos 3 anos para 37.2% ($n=102$). Ainda sobre a leitura, metade da amostra lê todos os dias para o filho ($n=147$, 50.5%) e 41.6% ($n=121$) lê algumas vezes por semana. Referiram que o filho tinha livros preferidos 69.7% ($n=200$).

Quanto ao tempo semanal dedicado a leitura, o mais assinalado foi de 60 minutos ($n=117$, 40.2%); já no que tange ao tempo de escrita foi entre 15 e 30 minutos ($n=81$, 28.4%).

Tabela 2. Tempo por semana de leitura e escrita para a criança

Quanto tempo utiliza por semana em	>15m	15-30m	30-45m	45-60m	60m<
leitura com o vosso filho(a)	11 (3.8%)	63 (21.6%)	50 (17.2%)	50 (17.2%)	117 (40.2%)
em escrita com o vosso filho(a)	78 (27.4%)	81 (28.4%)	52 (18.2%)	36 (12.6%)	38 (13.3%)

Todos os inquiridos afirmam que existem em casa canetas, lápis e papeis. Em 92.7% ($n=268$) da amostra a criança pode ir buscá-los sozinha e apenas em 7.3% ($n=21$) tem de pedir ao pai ou à mãe.

Quanto à disponibilidade de livros infantis, os dados mostram que em todas as casas existem livros para crianças, sendo que em 96.2% ($n=276$) dos casos a criança pode ir buscá-los sozinha e apenas em 3.8% ($n=11$) tem de pedir ao pai ou à mãe. Grande parte da amostra relata a existência de muitos livros infantis

em casa: 34.3% ($n=99$) referem entre 26 e 50 livros e 32.2% ($n=93$) entre 51 e 100 livros. Existem também muitos livros para adultos em casa, sendo o maior o grupo que refere mais de 100 livros 30.3% ($n=87$). Esta quantidade, relativamente aos livros infantis, é também assinalada por 11.4% ($n=33$) dos sujeitos.

Tabela 3. Disponibilidade de livros infantis e para adultos em casa

Quantos livros	0	1-10	11-25	26-50	51-100	mais de 100
Infantis existem em casa	0	17	47	99	93	33
	(0.0%)	(5.9%)	(16.3%)	(34.3%)	(32.2%)	(11.4%)
Para adultos existem em casa	1	31	55	57	56	87
	(0.3%)	(10.8%)	(19.2%)	(19.9%)	(19.5%)	(30.3%)

Sobre a utilização do computador, os inquiridos afirmam que 54.7% ($n=158$) das crianças nunca usam o computador para escrever e que 30.6% delas o usa algumas vezes para outras coisas.

3.3 Crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita

As crenças holísticas obtiveram uma média superior às tecnicistas—criança, sendo ambas superiores às tecnicistas—escola (Gráfico 2). As diferenças entre as três médias foram estatisticamente significativas [$F(2, 580)=770.07$, $p<.001$], sendo que os testes *post hoc* mostraram diferenças significativas entre todas as médias ($p<.001$).



Gráfico 2. Médias das dimensões das crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita

3.4 Crença sobre a importância que os pais atribuem ao seu papel no processo de aprendizagem da leitura e da escrita

O papel da leitura de histórias obteve a média mais alta, sendo por isso aquele a que os pais atribuem mais importância. O papel práticas holísticas aparece em segundo lugar e o papel tecnicista obteve a média inferior (Gráfico 3). As diferenças entre as três médias foram estatisticamente significativas [$F(2, 580)=149.54, p<.001$], sendo que os testes *post hoc* mostraram diferenças significativas entre todas elas ($p<.001$).



Gráfico 3. Médias das dimensões da importância que os pais atribuem ao seu papel no processo de aprendizagem da leitura e escrita

3.5 A relação entre crenças e práticas de literacia

As práticas de leitura e escrita tendem a correlacionar-se com a dimensão holística das crenças, mas não com as dimensões tecnicistas (Tabela 4). A dimensão holística das crenças obteve correlações significativas de baixa magnitude com as práticas do dia-a-dia (.264) e com as práticas de treino (.228); e moderada com as práticas de entretenimento (.330). A correlação entre a dimensão tecnicista e as práticas de treino foi significativa, mas de muito baixa magnitude (-.131), as variáveis têm 1.7% de variância comum (R^2).

Relativamente à escala de importância, a subescala papel práticas-holísticas obteve correlações positivas e significativas, mas de baixa magnitude com as práticas do dia-a-dia (.298), com as práticas de entretenimento (.279) e com as práticas de treino (.295). É ainda de realçar uma correlação moderada das práticas de treino com o papel tecnicista (.319). As restantes

correlações apesar de significativas representam uma escassa associação entre as variáveis.

Tabela 4. Correlação das práticas de leitura e escrita com as crenças dos pais e importância do seu papel no processo de aprendizagem da leitura e da escrita

		PDD	PE	PT
Crenças	Dimensão holística (DH)	.264**	.330**	.228**
		(<.001)	(<.001)	(<.001)
	Dimensão tecnicista criança (DTC)	-.044 ^{ns}	.004 ^{ns}	.080 ^{ns}
		(.452)	(.949)	(.173)
	Dimensão tecnicista escola (DTE)	-.085 ^{ns}	-.074 ^{ns}	-.131*
		(.147)	(.209)	(.026)
Importância	Papel tecnicista (PT)	.194**	.162**	.319**
		(.001)	(.005)	(<.001)
	Papel práticas holísticas (PPH)	.298**	.279**	.295**
		(<.001)	(<.001)	(<.001)
	Papel leitura histórias (PLH)	.153**	.196**	.176**
		(.009)	(.001)	(.003)

Práticas do dia-a-dia (PDD); Práticas de entretenimento (PE); Práticas de leitura e escrita de treino (PT); *p<.05; **p<.01; ^{ns} não significativo

Quanto à correlação das crenças dos pais com a importância do seu papel no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, as crenças holísticas obtiveram correlações significativas ($p<.001$) elevadas com as subescalas papel práticas holísticas (.500) e papel leitura de histórias (.539) da escala de importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita. A correlação com o papel tecnicista foi significativa ($p<.001$), mas de baixa magnitude (.281). De salientar ainda a correlação significativa moderada (.438) entre a dimensão tecnicista criança com o papel tecnicista.

3.6 Práticas, crenças e importância do papel em função das habilitações e NSE dos pais

Para ser viável a utilização da ANOVA nas habilitações do pai e da mãe, foi necessário reduzir o número de níveis da variável, sendo considerados 4 (*cf.* Tabela 5).

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no questionário de práticas —, quer em função das habilitações da mãe, quer do pai.

Relativamente às diferenças nas crenças, consideradas as habilitações das mães (Tabela 5), verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão tecnicista-criança ($F_{BF}(3, 164.624)=7.673, p<.001$). Os testes *post hoc* mostram que as mães com habilitações até ao 3º ciclo têm médias superiores às mães com formação superior ($p=.003$) e com formação pós-graduada, verificando-se ainda que as mães com o ensino secundário têm médias superiores às mães com ensino superior ($p=.006$).

Na dimensão holística a diferença ocorre com as mães com formação pós-graduada a obter uma média estatisticamente superior às mães com ensino secundário [$F_{BF}(3, 146.164)=2.895, p=.023, post hoc p=.023$].

Tabela 5. Médias, desvios-padrão e ANOVA do questionário de crenças sobre a aprendizagem da leitura em função das habilitações da mãe

	HAB	N	M	DP	F_{BF} (gl)	P	post hoc
Dimensão tecnicista- criança	3ºC	26	4.47	1.17	7.673	$p<.001^{**}$	3ºC>ESup, $p=.003^{**}$
	ESec	69	4.13	1.32	(3,164.624)		3ºC>PG, $p=.046^*$
	ESup	150	3.48	1.23			EnSec>ESup, $p=.006^{**}$
	PG	46	3.60	1.26			
Dimensão tecnicista- escola	3ºC	26	2.08	1.03	0.231	.875 ^{ns}	
	ESec	69	2.25	1.02	(3, 150.395)		
	ESup	150	2.16	1.02			
	PG	46	2.14	1.06			
Dimensão holística	3ºC	26	5.34	0.60	2.895	.037 [*]	PG>ESec, $p=.023^*$
	ESec	69	5.17	0.67	(3, 146.164)		
	ESup	150	5.29	0.52			
	PG	46	5.50	0.53			

3ºC- até 3º ciclo; ESec – Ensino secundário; ESup – Ensino superior; PG – Formação pós-graduada. * $p<.05$; ** $p<.01$; ^{ns} não significativo.

No que diz respeito à importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita segundo as habilitações da mãe (Tabela 6), foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no papel tecnicista [$F_{BF}(3, 203.289)=7.579, p<.001$]; com os testes *post hoc* verificamos que as diferenças ocorrem com uma média superior das mães com habilitações até ao 3.º ciclo relativamente às mães com ensino superior ($p<.001$), e com formação pós-graduada ($p=.005$). As diferenças ocorreram também entre as mães com ensino secundário e as que têm formação superior ($p=.016$).

Na leitura de histórias [$F_{BF}(3, 147.133)=5.420, p=.001$] as mães com pós-graduação obtiveram médias estatisticamente superiores às que possuem o ensino secundário ($p=.001$) e formação superior ($p<.001$).

Apesar de a ANOVA ter sido significativa para o papel práticas holísticas [$F_{BF}(3, 175.002)=2.705, p=.047$], sendo que os testes *post hoc* não obtiveram qualquer valor estatisticamente significativo.

Tabela 6. Médias, desvios-padrão e ANOVA do questionário sobre a importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita em função das habilitações da mãe.

	HAB	N	M	DP	F_{BF} (gl)	P	post hoc
Papel tecnicista	3°C	26	5.38	0.70	7.579	<.001**	3°C>ES, $p<.001^{**}$
	ESec	69	5.00	0.88	(3, 203.289)		3°C>PG, $p=.005^{**}$
	ESup	150	4.56	1.23			ESec>ESup, $p=.016^{*}$
	PG	46	4.67	1.05			
Papel práticas holísticas	3°C	26	5.47	0.65	2.705	.047*	
	ESec	69	5.19	0.79	(3, 175,002)		
	ESup	150	5.16	0.75			
	PG	46	5.41	0.60			
Papel leitura histórias	3°C	26	5.64	0.48	5.420	.001	PG>ESec, $p=.001^{**}$
	ESec	69	5.50	0.57	(3, 147.133)		PG>ESup, $p<.001^{**}$
	ESup	150	5.54	0.51			
	PG	46	5.83	0.29			

3°C- até 3º ciclo; ESec – Ensino secundário; ESUp – Ensino superior; PG – Formação pós-graduada. * $p<.05$; ** $p<.01$; ns não significativo

Considerando as habilitações do pai, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas segundo o grau de habilitações nas respostas ao questionário de práticas e hábitos de literacia e também em relação às crenças sobre o processo de aprendizagem. A ANOVA realizada apenas revelou diferenças estatisticamente significativas relativamente à importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente no papel leitura de histórias [$F_{BF}(3, 268.724)=3.627, p=.014$], tendo os testes *post hoc* mostrado que os pais com pós graduação tiveram uma média superior aos pais com o 3.º ciclo ($p=.017$) e aos pais com o ensino secundário ($p=.001$).

Ao analisar o efeito do NSE (baixo, médio e alto), não registaram-se diferenças nas práticas. Já relativamente às comparações das crenças sobre a aprendizagem da leitura e da escrita em função do NSE da família, a ANOVA realizada apenas revelou uma diferença significativa, verificando-se que os sujeitos de NSE baixo tendem a ter mais crenças da dimensão tecnicista criança que os sujeitos de NSE alto ($F_{BF}(2,177.637)=6.940, p=.001, post hoc p=.001$).

Quanto às crenças sobre a importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita em função do NSE da família, a ANOVA mostrou que os sujeitos de NSE baixo tendem a reportar em média mais importância a um papel tecnicista por parte dos pais ($F_{BF}(2, 242.786)=8.918, p<.001$) do que os do NSE médio ($p=.033$, *post hoc* $p=.033$) e os do NSE alto ($p<.001$, *post hoc* $p<.001$).

4. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Os estudos anteriores que investigaram as práticas parentais de literacia, tendo como amostra famílias de crianças em idade pré-escolar, indicaram que as Práticas mais frequentes são as de Treino e que as Práticas de dia-a-dia se revelaram as menos frequentes (*e.g.*, Fernandes, 2007; Lourenço, 2007; Mata, 2002; Mata & Pacheco, 2009; Pacheco, 2012; Pacheco e Mata, 2013a, 2013b). O resultado do nosso estudo encontra-se em conformidade com esses resultados, revelando igualmente o predomínio de Práticas de treino, seguidas pelas de Entretenimento e, por último, das Práticas do dia-a-dia.

O indicador de literacia familiar mais evidenciado pelos pais em vários estudos (*e.g.*, Hood *et al.*, 2008; Pacheco, 2012; Sénéchal, 2006a; Sénéchal & LeFevre, 2002) foi leitura de histórias. Um ambiente que proporciona o contacto com uma grande quantidade de livros tem sido considerado um fator importante na motivação e envolvimento das crianças (Aikens & Barbarian, 2008; Li & Rao, 2000), assim como o seu acesso a outros materiais e atividades relevantes, tais como a prática precoce de leitura às crianças. Neste contexto, os inquiridos deste estudo revelaram um ambiente de literacia rico, assumindo um valor social, cultural e pedagógico imensurável.

Quanto à utilização do computador, Lopes (2015), no seu estudo, afirma que as crianças utilizam o computador com maior frequência para jogos e vídeos, sendo que a escrita é a atividade menos realizada. Os nossos resultados parecem ir ao encontro deste dado, uma vez que a utilização do computador com frequência para a escrita, pelas crianças, é bastante baixa.

A variável «Crenças dos Pais» foi abordada em dois aspetos: crenças sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita e a importância do seu papel. Quanto ao primeiro aspeto, os dados desta investigação destacam a dimensão holística, «abordagem funcional e lúdica», tal como em estudos anteriores (Lopes, 2015; Pacheco & Mata, 2013; Pacheco, 2012).

Relativamente às crenças dos pais acerca do seu papel no processo de aprendizagem da leitura e escrita, embora na pesquisa de Vilhena (2014) os pais valorizem mais o Papel-Práticas Ensino, os resultados vão ao encontro dos de

Pacheco e Mata (2013a) e de Lopes (2015), ou seja, o nosso grupo de pais valoriza mais o Papel-Práticas-Leitura de Histórias. Lynch *et al.* (2006) referem que as práticas de entretenimento e dia-a-dia se associam às crenças «mais holísticas», tal como as práticas de treino «tecnicista» podem indicar que os pais visam preparar os seus filhos para a entrada na escola e sucesso académico, buscando o uso de estratégias de aprendizagem formais.

O estudo da relação entre crenças, papel e práticas de literacia revelou algumas associações interessantes, destacando-se, no sentido esperado, as relações positivas elevadas e significativas das crenças de Dimensão Holística com as subescalas Papel práticas-holísticas e Papel leitura de histórias e ainda, com magnitude baixa, com o Papel tecnicista foi significativa da escala de importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita. Estes dados corroboram os de Pacheco e Mata (2013a), ao verificarmos que as crenças holísticas se relacionam com a consideração da importância de todos os papéis dos pais considerados, verificando-se relativamente ao Papel tecnicista uma associação de menor magnitude. São de salientar ainda, em coerência com os dados anteriores, as correlações positivas moderadas significativas entre a Dimensão tecnicista-criança e o Papel tecnicista, assim como entre a Dimensão Holística e as Práticas de entretenimento e também entre as Práticas de treino e a importância do Papel tecnicista.

Baker (2013) demonstrou que o envolvimento tanto de pais como de mães, em atividades de literacia familiar, resulta positivamente no desenvolvimento da criança, em especial na ampliação das suas capacidades de literacia, mas não estabelece diferenças de crenças e práticas realizadas pelos progenitores. Lopes (2015) alcança este contexto, porém não surgiram diferenças significativas entre os géneros, sendo que no envolvimento quanto à literacia ambos colaboram. No presente estudo, as práticas, crenças e papel dos pais foram analisados considerando as habilitações dos grupos masculino e feminino, tendo-se verificado que, excetuando as práticas, as diferenças nestes aspetos são evidentes segundo as habilitações das mães. Tendencialmente, as mães com habilitações mais baixas pontuam mais na Dimensão tecnicista-criança e no Papel tecnicista do que as outras mães e a Dimensão Holística é a menos considerada por mães com formação secundária do que com pós-graduação. No grupo masculino, as diferenças registam-se apenas em relação ao Papel leitura de histórias que, tal como aconteceu com as mães, tende a ser mais valorizado pelos sujeitos com formação pós-graduada.

Em função do nível socioeconómico da família, verificou-se que as famílias com o NSE baixo tendem a apresentar significativamente mais crenças da dimensão tecnicista-criança e a valorizar mais o papel tecnicista do que os

outros grupos. Importa acrescentar que, tal como aconteceu com as habilitações dos progenitores, não se encontraram diferenças entre os diferentes estatutos de NSE relativamente às práticas desenvolvidas, o que permite dizer que há uma certa homogeneidade. Dado que foram registadas diferenças nas crenças sobre a aprendizagem e importância do papel dos pais, caberá compreender melhor futuramente o facto de estas diferenças não parecerem ter impacto nas práticas reportadas pelos diferentes grupos de pais, tendo prevalecido as de treino.

Em conclusão, o estudo de práticas, crenças e ambientes de literacia familiar permitem ampliar as possibilidades de desenvolvimento da literacia, um instrumento essencial para o indivíduo e a sociedade. Com efeito, a literacia aumenta e dinamiza as possibilidades de comunicação no contexto familiar alicerçando assim um desenvolvimento global saudável.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aikens, N.L. & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: the contribution of family, Neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 235-251.
- Baker, C. E. (2013). Fathers' and Mothers' Home Literacy Involvement and Children's Cognitive and Social Emotional Development: Implications for Family Literacy Programs. *Applied Developmental Science*, 17 (4), 184-197. <http://dx.doi.org/10.1080/10888691.2013.836034>
- Bingham, G. (2007). Maternal literacy beliefs and de quality of mother-child book-reading interactions: Associations with children's early literacy development. *Early Education and Development*, 18(1), 23-49.
- DeBaryshe, B., Binder, J., & Buell, M. (2000). Mother's implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131.
- Evans, A., Fox, M.; Cremasco, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning reading: The views of parents and teachers of young Children's. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 130-141.
- Gillen, J., & Hall, N. (2003). The emergence of early literacy. In N. Hall, J. Larson e J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 3-12). London: Sage.
- Lynch, J., Andreson, J., Anderson, A., Shapiro, J. (2006). Parent's beliefs about young children's literacy development and parent's literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27 (1), 1-20.
- Li, H., & Rao, N. (2000). Parental influences on Chinese literacy development: a comparison of preschoolers in Beijing, Hong Kong, and Singapore. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 82-90.

- Lopes, A. M.A. (2015). *Crenças, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar: Um Estudo Exploratório*. Lisboa. Universidade de Lisboa
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar – Ambiente e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L., & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. In. B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & Uzquiano (Eds.), *Actas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp.1741-1753), Centro de Investigação em Educação – CIE, Universidade do Minho, Braga.
- Morrow, L., Paratore, J., & Trace, D. (1994). Family Literacy: New perspectives, new opportunities. Brochura publicada pela International Reading Association – *Family Literacy Comission*.
- Nobre-Lima, L., Vale-Dias, M. L., Mendes, T., Mónico, L., & MacPhee, D. (2014): The Portuguese version of the Knowledge of Infant Development Inventory-P (KIDI-P), *European Journal of Developmental Psychology*, DOI: 10.1080/17405629.2014.929941
- Pacheco, P. (2012). *Literacia (as) Familiar (es): Ambiente, crença e prática dos pais e conhecimentos das crianças*. Tese de Doutoramento em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA-IU.
- Pacheco, P., & Mata, L. (2013a). Literacia Familiar – Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia na família. *Análise Psicológica*, 3 (XXXI), 217-234. DOI: 10.14417/S0870-8231201300030001
- Pacheco, P. & Mata, L. (2013b). Práticas e Ambientes de Literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar. *Quid Novi?*, 2(1), pp. 263-286.
- Phillips, B., & Lonigan, C. (2009). Variations in home literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach, *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 146-174.
- Saracho, O. (2002). Family literacy: exploring practices. *Early Child Development and Care*, 177 (2), pp.113-122.
- _____, O. (2007a). Hispanic families as facilitators of their children's literacy development. *Journal of Hispanic Higher Education*, 6, pp. 103-117.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-446.
- Simões, M. R. (2000). Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Susperreguy, M.; Strasser, K., Lissi, M., & Mendive, S. (2007). *Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), pp. 239-251
- Vilhena, D. (2014). *Literacia Familiar: Crenças, Práticas e Ambientes de Literacia em famílias e Conhecimento de Leitura das Crianças no 1.º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Psicologia. Especialidade Educacional. Lisboa: ISPA-IU.
- Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pres-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211.

CRIANÇAS DOS 5 AOS 6 ANOS DE IDADE:

O ACESSO A MATERIAIS PARA CONTAR EM CASA E QUE TIPO DE MATERIAIS AS CRIANÇAS USAM EM ATIVIDADES DE CONTAGEM

Pedro Cardoso da Silva
pedriscasilva@hotmail.com

Pedro Palhares
palhares@ie.uminho.pt
Instituto Superior de Ciências de Educação do Cuanza-Sul da Universidade
Katyavala Bwila CIEC, Instituto de Educação da Universidade do Minho

RESUMO

Este estudo é parte de uma pesquisa de doutoramento em Estudos da Criança - Matemática Elementar. A contagem é uma competência a desenvolver no Jardim de Infância que se reconhece muito importante para a passagem para a escolaridade. Existem vários estudos que identificam quer a sequência numérica verbal, bem como, a contagem, em países como os Estados Unidos e mais recentemente Portugal. Em Angola ainda não houve estudos sobre o desenvolvimento das crianças no que diz respeito à sequência e a contagem. Existe aliás algum desconhecimento da realidade no jardim de infância no que respeita ao desenvolvimento matemático. Assim, desenhou-se um projeto que tinha por fim o estudo sobre a aplicação das orientações curriculares nos eventos de educação matemática no ensino do número no jardim de infância em Angola e suas consequências na aprendizagem das crianças dos 5 aos 6 anos de idade. É uma investigação de tipo qualitativa e interpretativa e insere-se no *design* de estudo de caso múltiplo. Privilegiou-se uma recolha de dados com

base em recolha documental, observações, entrevistas, prova pedagógica e ação de formação. O pesquisador assumiu também em algum momento o papel de formador das educadoras de infância e vigilantes. A entrevista com os pais/mães/avó, das dezasseis crianças de quem perguntamos, oito crianças tinham acesso a materiais para contar em casa e conseguiram dizer que tipo de materiais, duas crianças não tinham acesso a materiais para contar e quatro crianças tinham acesso a materiais para contar, mas, os entrevistados não conseguiam explicar-nos claramente que tipo de materiais as crianças usavam em casa na contagem de objetos. As crianças a que se refere a pergunta são da mesma faixa etária, frequentam a mesma sala de atividades no jardim de infância e com a mesma educadora. Nem todos os pais estão informados ou preparados para o acompanhamento que se impõe, também não têm mecanismos para o acompanhamento.

INTRODUÇÃO

Este estudo é parte de uma pesquisa de doutoramento em Estudos da Criança - Matemática Elementar. A contagem de objetos é uma competência a desenvolver no Jardim de Infância que se reconhece muito importante para a passagem para a escolaridade.

A APRENDIZAGEM NO JARDIM DE INFÂNCIA

Na realização das atividades com as crianças é atribuído um papel relevante no uso do material manipulável. Segundo Bruner (2011) a ênfase daquilo que se ensina em crianças pequenas deve incidir na estrutura, mais que no conteúdo e na psicologia do processo de aprendizagem. Na sua abordagem sobre meios auxiliares de ensino diz que num dado domínio de conhecimento há uma determinada ordem de apresentação de materiais e de noções, que é melhor do que outras. No processo de aprendizagem do conceito de número o material manipulável é usado como um meio auxiliar de ensino e ajuda a educadora a fazer chegar à ideia principal.

A relevância do material manipulável no jardim de infância é um tema que muitos investigadores valorizam, no sentido do seu uso contribuir para a formação de competências cognitivas, afetivas, motoras e sociais da criança, permitindo assim a formação do homem novo e autónomo. De entre os investigadores, Alsina (2004) diz que a manipulação de materiais é um passo necessário e indispensável para a aquisição de competências matemáticas. Mas não

é a manipulação em si só que é importante para a aprendizagem matemática. Kamii (1998), entre outros, sustenta que é a ação mental estimulada quando as crianças têm a possibilidade de ter os objetos e os distintos materiais em suas mãos que é importante. A autora afirma que;

“As crianças não aprendem conceitos numéricos com desenhos. Tampouco aprendem conceitos numéricos meramente pela manipulação de objetos. Elas constroem esses conceitos pela abstração reflexiva à medida em que atuam (mentalmente) sobre os objetos” (Kamii, 1998, p. 58).

Daí a grande relevância que se atribui aos materiais manipuláveis.

Segundo Alsina (2004), o material manipulável deve ser usado sempre que as crianças o necessitam. E necessitam no mínimo durante toda a etapa da educação primária (dos 6 aos 12 anos), além da educação infantil (dos 0 aos 6 anos). Disso se depreende que sempre que se introduza uma nova competência matemática, o processo ótimo de ensino-aprendizagem deverá incluir a manipulação com distintos materiais, já que só a partir de um ensino diversificado, rico em recursos e estratégias para abordar uma mesma aprendizagem, conseguiremos que se interiorizem as aprendizagens matemáticas de forma significativa e aumente o grau de consciencialização. O uso bem orientado do material manipulável pela criança é de extrema importância para a construção do conhecimento da criança. Permite ainda a interação entre crianças, facilita o trabalho pedagógico, cria mais vontade de aprender, causa mais motivação, engloba vários domínios de conhecimento ao mesmo tempo, as crianças prestam mais atenção, percebem melhor a informação, a aprendizagem é significativa e a criança se sente aproximada à sua realidade. Só depois deste trabalho manipulativo se pode passar a usar progressivamente recursos mais elaborados de representação matemática, como a simulação virtual e o trabalho escrito com lápis e papel.

Torres (2002) diz que a construção do número na criança efetiva-se mediante a manipulação de objetos e, portanto pela experiência.

Brocardo et al. (2006) consideraram as mãos com os seus cinco dedos como um dos materiais mais acessíveis para a contagem, além disso apresentam materiais não estruturados e estruturados referindo que as relações numéricas se desenvolvem ao mesmo tempo que a capacidade de contagem de objetos e isso implica o uso de material manipulável.

Castro e Rodrigues (2008), no que diz respeito ao sentido de número no jardim de infância, nas tarefas de contagem oral, contagem de objetos, construção de relações numéricas e emergência das operações e representações, também enfatizam o uso de material manipulável.

A abordagem High/Scope sobre os contextos de aprendizagem ativa da criança atribui uma particular relevância na seleção dos materiais apropriados uma vez que, como referem;

“... o contexto físico tem um grande impacto no comportamento de crianças e adultos, o currículo High/Scope coloca uma grande ênfase na estrutura da pré-escola – ou do centro educativo – e na seleção dos materiais apropriados. Um ambiente de aprendizagem ativa dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 7).

Não se pode falar de aprendizagem pela ação com ausência de materiais, que tanto podem ser “materiais naturais, de desperdício, objetos de casa, brinquedos, equipamentos e ferramentas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22). Segundo os autores;

“Este tipo de aprendizagem começa quando as crianças manipulam os objetos e usam os seus corpos e todos os sentidos para descobrir coisas sobre esses objetos. Agir sobre os objetos dá às crianças qualquer coisa de “real” para pensar e conversar com os outros. Através deste tipo de experiências “concretas” com materiais e pessoas, as crianças começam gradualmente a formar conceitos abstratos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22-23).

Hohmann & Weikart (2011) dizem ainda que quando as crianças usam material manipulável elas iniciam atividades que partem dos seus interesses pessoais e das suas intenções, escolhem os materiais e decidem o que fazer com eles, exploram ativamente os materiais com todos os seus sentidos, descobrem relações através de experiência direta com objetos, transformam e combinam materiais, utilizam instrumentos e equipamentos apropriados para a sua idade e utilizam os seus músculos – função vital. O papel dos adultos nesse processo é de extrema importância dando às crianças grande variedade de material manipulável, como, “objetos práticos do dia a dia, materiais encontrados na natureza e materiais de desperdício, ferramentas, materiais que sujam, materiais pesados e grandes, materiais fáceis de manipular” (p. 43). Os adultos providenciam espaços e tempo para as crianças utilizarem materiais.

A CONTAGEM DE OBJECTOS

Existem vários estudos que identificam quer a sequência numérica verbal em países como os Estados Unidos e mais recentemente Portugal, bem como, a contagem de objetos.

Em seus estudos Baroody (1991a), a partir do trabalho de Rochel Gelman e C. R. Gallistel, refere-se aos de cinco princípios fundamentais da contagem:

1. Princípio da correspondência termo-a-termo - numa dada contagem o numeral que designa um determinado objeto aplica-se sempre a esse e a nenhum outro. Cada elemento já contado não deverá ser repetido estabelecendo-se assim uma correspondência termo-a-termo entre este e a respetiva palavra-número. Esta ligação poderá ser facilitada se for acompanhada pelo gesto de o apontar no momento em que se diz o número. Os erros cometidos pelas crianças, no que se refere a este princípio, consistem sobretudo em omitir um elemento ou em o contar mais do que uma vez.
2. Princípio de ordem estável – os numerais utilizados para designar os objetos devem ser organizados numa ordem fixa e suscetível de repetição. Os erros que as crianças habitualmente cometem, no que se refere a este princípio, consistem na inversão da ordem dos numerais.
3. Princípio cardinal – este princípio consiste em dar um estatuto privilegiado ao último número pronunciado, uma vez que este representa a reunião de toda a série de números ditos.
4. Princípio de abstração – os mesmos numerais podem ser aplicados na contagem de objetos diferentes e, neste sentido, não fazem parte integrante daqueles.
5. Princípio de irrelevância da ordem de contagem – a ordem de contagem dos objetos é irrelevante em termos da determinação do valor total do conjunto.

Segundo Barroody (1991a) a variabilidade de performances das crianças em tarefas de contagem revela uma falta de consolidação destes princípios. É por defeito da compreensão que se explica que a utilização dum saber-fazer está limitado a certas situações. No entanto, na medida em que a criança fortifica seus hábitos e que utiliza os princípios de contagem, ela aumenta cada vez mais a coerência e a generalização do seu saber-fazer. A falha na contagem não é necessariamente um defeito de competência conceitual, quer dizer, incompreensão dum princípio, mas, pode certamente resultar duma falta de competência de procedimentos ou de prática.

Para contar corretamente conjuntos de objetos uma criança deve saber:

- a) a sequência numérica;
- b) que cada objeto num conjunto é classificado com uma palavra-número (etiquetagem de um-para-um);

- c) como controlar os objetos contados e por contar, para que cada objeto seja classificado uma só vez” (Gelman & Gallistel, 1978 in Spodek, 2002).

Quem conta também compara, Warusfel (1961), sobre comparar e contar, diz que os primeiros homens que refletiram sobre essa questão encontraram grandes dificuldades. Para elucidar como eles se saíam, tomou um exemplo muito banal. Para evitar que uma sala de teatro não fosse invadida por muitos espetadores que eles não podiam acomodar a seus diretores importava no momento de abrir as portas de se munir dum plano. Há exatamente em seu plano um número de quadradinhos igual ao número de cadeiras dentro da sala. Todas as vezes que ele permitia a entrada de uma pessoa para o espetáculo riscava um dos quadradinhos. Mesmo não sabendo contar até cem isso impedia, sem falha, deixar entrar na sala uma pessoa a mais. Essa operação elementar aplicada duas vezes e mesmo uma terceira, se chama uma correspondência biunívoca, quer dizer, unívoca nos dois sentidos, a que os ingleses exprimem muito bem “*one – to – one*” (um a um).

Segundo Baroody (1991b) a contagem é a base do desenvolvimento matemático das crianças pequenas. Mas para isso ela precisa da sequência numérica. Ela utiliza a sua representação mental da sequência numérica para comparar o tamanho da coleção ou os números. As dificuldades encontradas na aprendizagem da sequência numérica verbal podem seriamente dificultar na escola o progresso da matemática. É portanto importante identificar essas dificuldades afim de remediar rapidamente.

Quanto à contagem de objetos, tipificando as dificuldades que geralmente as crianças encontram, Baroody (1991b) diz que para contar corretamente as coleções de objetos a criança deve ser capaz de verbalizar a sequência numérica sem erros e com facilidade. A criança deve compreender ao menos implicitamente o princípio de “bijeção”: um e somente um termo da sequência está atribuído a cada objeto da coleção. A observação deste princípio implica que a criança conserve a linha mental do percurso, quer dizer que a criança distingue os objetos contados dos que ainda não foram contados de tal forma que cada objeto seja etiquetado uma vez e somente uma vez. Baroody (1991b) menciona os três tipos de erros clássicos da contagem descobertos por Gelman e Gallistel (1978) e ao falar do primeiro erro diz que se a criança não sabe bem verbalizar a sequência das palavras-número ela cometerá *erros de sequência na contagem de objetos*. Por exemplo em frente de três cubos, ela pronunciará “um, dois, dez”. Segundo: os *erros de coordenação* são resultantes de uma rutura. A criança falha ao articular a verbalização da sequência numérica com a indicação dos objetos que fazem parte da coleção a que se aplica a palavra-número pronunciada. A

indicação pode ser efetuada com a visão ou com a ajuda dum dedo. A criança que não tem construído o princípio de bijeção não fará nenhum esforço para estabilizar uma correspondência e poderá verbalizar palavra-número sobre palavra-número ao passar o dedo sobre a coleção. Por isso é indispensável para a criança a compreensão antecipada do princípio de bijeção. Ora, a criança atinge êxitos relativamente a tudo se tiver antes essa preparação e uma compreensão do princípio de bijeção (cada objeto corresponde a uma e só uma palavra-número). Não obstante, ela pode encontrar em seguida dificuldades na estabilização duma correspondência sem erros. Assim, há vezes em que uma criança mostra um objeto a si atribuído e, quer muitas etiquetas, quer nenhuma. De facto, certas crianças capazes de coordenar a palavra-número verbalizada com cada objeto indicado, no entanto cometem *erros de marcar o itinerário a seguir*. Nesse caso, a criança não distingue os objetos que ela já contou dos que deverá contar, ela esquecerá um objeto ou contará mais de uma vez. Tais erros são frequentes até ao início da escolaridade. Manifestamente certas crianças antes da escolaridade não conseguem conceber as estratégias eficazes que permitem o compartilhamento de objetos contados mantendo-os por exemplo em fila. A pressa muitas vezes leva a tais erros por isso é que as crianças devem ser bem orientadas, bem acompanhadas e sobretudo deve haver muita paciência. As dificuldades de contagem dependem fortemente do arranjo e do tamanho da coleção. É muito mais fácil manter o fio da contagem quando os objetos são colocados em linha do que quando são apresentados soltos e espalhados. Nos Estados Unidos, à entrada para o pré-escolar, a maior parte das crianças sabem contar corretamente uma coleção de cinco objetos apresentados em desordem. Com as coleções grandes, elas são capazes de contar as que estiverem alinhadas, mas, elas têm dificuldades quando desarrumadas.

Face às dificuldades que as crianças encontram na aprendizagem da contagem de objetos, Baroody (1991b) adianta algumas diretivas práticas afirmando que as dificuldades específicas da criança devem determinar a natureza do apoio. Se ela comete erros de sequência numérica, deve ser ajudada nesse campo. A ação automática da sequência numérica facilitará seus esforços para coordenar essa atividade com a indicação de cada objeto. Se a criança parece negligenciar o princípio de correspondência, ajuda-se a construir esse princípio. Começa-se por um “exercício de indicação dos objetos” tendo uma coleção de objetos suficientemente fácil (por exemplo uma linha de cubos). Pede-se à criança para designar uma vez e somente uma vez cada objeto da coleção. Quando ela conseguir introduz a contagem. Se necessário, verbalizam-se primeiro as palavras-número para a criança afim que ela designe cada cubo. Depois, pede-se para verbalizar ela mesma a sequência numérica ao mesmo tempo que ela designa os

cubos. Se a criança compreender o princípio de bijeção, mas tem dificuldades de coordenar o início ou o término da sua verbalização da sequência numérica com sua indicação dos objetos, salienta-se a importância da precisão e encoraja-se a contar lentamente e com atenção (Strauss & Lehtinen, 1947 in Baroody, 1991b). Esta diretiva é interessante igualmente às crianças que cometem erros de itinerário. Se a criança respeita a correspondência, se aplica, mas comete erros de contagem de objetos, observe bem como ela constrói seu percurso. Mostrar que os objetos contados podem ficar empilhados, então eles não se misturam com os objetos que não foram contados. Para as coleções de objetos que são fixos, começar por uma direção bem definida tal como um canto ou um extremo e contar numa direção determinada. Para as coleções de imagens, riscar os elementos assim que são contados. As atividades de detecção de erros podem ser empregues para levar à contagem. Ponha a contagem correta e a diferentes tipos de erros (exemplos e contraexemplos do princípio de bijeção), a criança avalia em seguida a exatidão da contagem. Se há erros, indique o que é necessário. Podeis por exemplo contar os dedos duma mão com os erros (contar cinco dedos com se segue: “um, dois, três, nove, dez”) a partir dos erros do itinerário (salta um dedo ou retorna atrás e conta um dedo uma segunda vez). Estes exercícios são excelentes maneiras para fazer destacar ou discutir o princípio de bijeção subjacente à contagem. Mostrará assim como aplicar este princípio corretamente. O tamanho e a complexidade do arranjo dos pontos sobre os dados variará de acordo com a capacidade da criança. Para todas as crianças pequenas que dominam mal a contagem utilize-se a disposição dos objetos em linha, ela reduz a carga de atenção posta ao ponto de partida e aos elementos que foram já contados. Com as crianças um pouco mais experientes, arranje os objetos formando pequenos grupos. Desta forma a criança poderá conservar a linha mental do itinerário seguido da contagem dos tais arranjos e isso exige que faça já algum esforço. Para as crianças que são relativamente avançadas utilize um modelo cuja configuração irregular necessita a aplicação de estratégias reais.

SITUAÇÃO ANGOLANA

Em Angola ainda não houve estudos sobre o desenvolvimento das crianças no que diz respeito à contagem. Existe aliás algum desconhecimento da realidade no jardim de infância no que respeita ao desenvolvimento matemático.

Assim, desenhou-se um projeto que tinha por fim o estudo sobre a aplicação das orientações curriculares nos eventos de educação matemática, no ensino do

número no jardim de infância em Angola, e suas consequências na aprendizagem das crianças dos 5 aos 6 anos de idade.

Iremos focar-nos aqui na componente ligada à recolha de dados junto dos encarregados de educação de um jardim de infância na província do Cuanza-Sul em Angola.

Em Angola a educação pré-escolar desde o ano 2016 passou a ser obrigatória e subdivide-se em dois níveis, o primeiro até aos três anos e o segundo entre os três e os seis anos. A faixa etária de entrada contempla o berçário e o jardim de infância - dos 3, 4, 5 aos 6 anos de idade, o que significa que a entrada para o primeiro ano de escolaridade é aos 6 anos de idade.

No que respeita à educação pré-escolar em Angola, o currículo valoriza o carácter global das experiências e situações de aprendizagem definindo-se áreas de conhecimento e sugerindo-se objetivos e conteúdos para cada uma delas.

As áreas de conhecimento são: Comunicação linguística e literatura infantil, representação matemática, meio físico e social, expressão plástica, educação musical, psicomotricidade e jogos.

A representação matemática insere-se na área do conhecimento do meio e engloba conteúdos diversos como é o caso do número e operações.

Do ponto de vista macro, Angola é um país onde a taxa de natalidade é elevadíssima e há muito desconhecimento no que diz respeito à função educativa das instituições de atendimento à primeira infância. Essas instituições poderão ser vistas como o lugar onde se pode guardar ou depositar a criança enquanto os pais ocupam-se das tarefas laborais. Não sabemos se a função educativa (processo de ensino e aprendizagem das crianças) está ou não presente junto de encarregados de educação.

OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

A procura de oportunidade para os filhos interagirem com crianças da mesma idade tem sido uma das grandes preocupações dos pais, ingressando-as nos jardins de infância/pré-escolar sendo que nem sempre encontram tal oferta.

Para lá do querer dos pais, a educação pré-escolar é benéfica para as crianças porque favorece a construção de amizades e o desenvolvimento de competências sociais desde muito cedo (Laad, Profilet, & Han, 1992 In Spodek, 2002).

Segundo Alsina, Aymerich e Barba (2008) os pais das nossas crianças constituem como nós mesmos e como nossas crianças, um grupo de pessoas muito heterogéneas. É claro que gostaríamos que os pais e a sociedade em geral, entendessem o importante papel formativo aplicado e instrumental das matemáticas; que

respeitassem o profissionalismo das educadoras de infância, que compreendessem, mesmo sem conhecer com exatidão, que o modelo atual da educação não pode ser o mesmo que quando os pais eram crianças; que oferecessem tranquilidade para que os professores possam levar a cabo uma tarefa educativa de acordo com as necessidades reais das crianças. Mas a situação é diferente e carece da participação dos pais nas tarefas da educação das crianças e do diálogo educadora-pais por causa das tarefas de complementaridade. Os autores creem que seja imprescindível que o conceito de educação matemática chegue aos pais com clareza. As educadoras de infância não devem seguir, por exemplo, fazendo mais mudanças em função da pressão que podem exercer sobre elas. As mudanças que já se levaram a cabo e as que se devem implementar irão ser vividas pelos pais.

O jardim de infância necessita do apoio dos pais e a única via é mostrar-lhes o que se faz nele e até que ponto as matemáticas que seus filhos fazem são poderosas.

Neste trabalho de pesquisa foi possível entrevistar catorze pais/mães e encarregados de educação das crianças selecionadas, dos quais, um dos pais tinha crianças gêmeas na sala dos 5 anos em 2012 e uma das mães também tinha crianças gêmeas na sala dos 5 anos em 2013.

Em relação à idade das crianças, cada um dos pais/mães afirmou que a criança tinha 5 anos e estava prestes a completar 6 anos de idade.

RESULTADOS DAS ENTREVISTAS AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

A entrevista com os pais/mães/avó foi espetacular, na quinta pergunta em catorze respostas encontramos três diferentes. Das dezasseis crianças de quem perguntamos, oito dos entrevistados disseram-nos que as suas crianças tinham acesso a materiais para contar em casa e também conseguiram dizer que tipo de materiais as crianças usavam, dois dos entrevistados disseram-nos honestamente que as suas crianças em casa não tinham acesso a materiais para contar e por sua vez quatro dos entrevistados responderam que as suas crianças em casa tinham acesso a materiais para contar, mas, pareceram-nos estranha as respostas porque os entrevistados não conseguiram explicar-nos claramente que tipo de materiais as crianças usavam em casa para a atividade de contagem de objetos. As crianças a que se refere a pergunta são da mesma faixa etária e frequentam a mesma sala de atividades no jardim de infância e com a mesma educadora.

Nem todos os pais estão informados ou preparados para o acompanhamento que se impõe, também não têm mecanismos para o acompanhamento.

Vejamos as respostas de alguns dos pais e mães entrevistados na questão se as crianças em casa têm acesso a materiais para contar e que tipo de materiais?

“Mãe 1.

Pesquisador: e ele tem acesso a materiais para contar em casa?

Mãe: Tem, tem. Tem uma caixinha assim com números, assim tipo com esse que traz imanes, ele fica a contar, mas além desses números a caixinha dele mesmo que vem com sumo, ele fica já a contar, mamã olha 1, 2, 3, 4, 5. Hoje levo esse e amanhã vou levar esse e eu fico a perguntar: quantos ficaram? mamã já tirei 2 agora ficaram 8. Então tinha quantos? Tinha 10. Então estou sempre a fazer esse exercício com ele” (5/11/2012).

“Pai 2.

Pesquisador: E as crianças em casa têm acesso a materiais para contar?

Pai: Não, materiais para contar não tem. Apenas em casa quando o professor manda tarefa, então nós verificamos e há um caderno de casa que a mãe sempre mete assim, faz acompanhamento, mete aí uns ... qualquer para eles depois fazerem as numerações de 1 à 5” (5/11/2012).

“Pai 3.

Pesquisador: E em casa ele tem acesso a alguns materiais para contar?

Pai: Sim.

Pesquisador: Como quais, por exemplo?

Pai: Por exemplo pedrinhas, pauzitos, folhas de papel” (5/11/2012).

“Pai 4.

Pesquisador: Então quer dizer que as crianças em casa têm acesso a materiais para contar?

Pai: Têm acesso sim, têm acesso.

Pesquisador: Que tipo de materiais propriamente que elas têm acesso a contar?

Pai: Nós usamos materiais de uso diário, por exemplo, nós temos uma série de bidões vazios, normalmente é aqueles que eles pegam, para conferir quantos bidões de águas pequenas tem, quantos bidões de águas grande também tem, essa até é coisinha que eles fazem quase todos os dias” (7/11/2012).

“Mãe 5.

Pesquisador: E em casa ele tem assim alguns materiais que ele pode contar?

Mãe: Em casa? Ele só escreve.

Pesquisador: Agora, assim alguns materiais que ele pode pegar e contar?

Mãe: Consegue também.

Pesquisador: Quais são os tipos de materiais que às vezes ele conta?

Mãe: Lápis.

Pesquisador: Lápis. Mais?

Mãe: Cores” (7/11/2012).

“Mãe 6.

Pesquisador: A Gabriela em casa tem acessos a materiais para contar?

Mãe: Tem.

Pesquisador: Como que tipo de materiais?

Mãe: Tenho lá fichas de iniciação. Como sou professora ela mexe no meu material e às vezes mesmo eu não estando ela tira e já consegue lidar com aquilo, pinta, já sabe que o cão é preto, castanho ou branco ou até duas cores. A cor dos animais ela conhece, os números ela escolhe o que ela quiser, as cores da casa, já conhece as cores das plantas. Ela já consegue pintar bem.

Pesquisador: Mas, objetos assim, objetos disponíveis que ela possa distraidamente pegar e estar a brincar fazendo contagem?

Mãe: Tem, tem, tem espécie de,... há uns números que agora, que saem com imanes para colar na geleira, ya ela retirou todos, é brinquedo dela, já não está mais na geleira. Agora é brinquedo dela” (8/11/2012).

“Mãe 7.

Pesquisador: As crianças em casa, ou no caso dela tem acesso a materiais para contar?

Mãe: Tem, tem sim, tem acho que posso dizer alguns brinquedos que vem com uma mesa, o giz, o lápis de cor e vem letrinhas, o abecedário, os números, as cores são variadas, acho para influenciar e chamar mais atenção e ela quando chega do jardim de infância tem praticado” (14/10/2013).

“Avó 8.

Pesquisador: A criança em casa tem acesso a materiais para contar?

Avó: Tem acesso sim.

Pesquisador: Que tipo de materiais?

Avó: Eh, pedrinhas e os pauzinhos” (14/10/2013).

“Mãe 9.

Pesquisador: E um outro aspeto importante que nós gostaríamos saber é se a criança em casa tem acesso a materiais para contar?

Mãe: Tem sim. Eu como sou professora também do ensino de base tenho sempre a preocupação de comprar livros, brinquedos pra montar, embora ele prefere mais ficar mais tempo a assistir bonecos e a brincar mas eu sempre arranjo um tempinho, pra ele pintar desenhos, contar, fazer algumas coisas ligadas a escola” (15/10/2013).

“Mãe 10.

Pesquisador: A criança em casa tem acesso a materiais para contar?

Mãe: Tem, tem sim.

Pesquisador: Que tipo de materiais por exemplo?

Mãe: Nós temos dados, alguns dados em casa ele pede ao pai para comprar, ele monta, desfaz, torna a montar novamente e sucessivamente assim” (15/10/2013).

“Mãe 11.

Pesquisador: As crianças em casa têm acesso a materiais para contar?

Mãe: Tem sim, tem lá um... tem um jogo, um jogo...

Pesquisador: Um jogo que consta de que materiais.

Mãe: Aquele de numeração.

Pesquisador: Vai até quanto?

Mãe: Aquilo vai praticamente até 10 mesmo. Depois eles vão juntando pra formar o 11,...” (15/10/2013)

“Mãe 12.

Pesquisador: A criança em casa tem acesso a materiais para contar?

Mãe: Sim.

Pesquisador: Que tipo de materiais por exemplo?

Mãe: Tem aqueles números, números plásticos, numeração plástica, tem também livros que vêm a numeração, onde ela pode acompanhar” (16/10/2013).

“Pai 13.

Pesquisador: A criança em casa tem acesso a materiais para contar?

Pai: Tem sim. Eu compro mesmo.

Pesquisador: Que tipo de materiais?

Pai: Há uns brinquedos que vem assim com números, então eu normalmente tenho mesmo o cuidado de comprar assim para eles brincar mas assim em numeração” (16/10/2013).

“Mãe 14.

Pesquisador: A criança em casa tem acesso a materiais para contar?

Mãe: Em casa não” (16/10/2013).

Na questão se a criança em casa tem acesso a materiais para contar e que tipo de materiais, em catorze respostas encontramos três diferentes. Das dezasseis crianças de quem perguntamos, oito dos entrevistados disseram-nos que as suas crianças tinham acesso a materiais para contar em casa e conseguiram dizer que tipo de materiais, dois dos entrevistados disseram-nos honestamente que as suas crianças em casa não tinham acesso a materiais para contar e por sua vez quatro dos entrevistados respondem que as suas crianças em casa tinham acesso a materiais para contar, mas, pareceram-nos estranhas as respostas porque os entrevistados não conseguiam explicar-nos claramente que tipo de materiais as crianças usavam em casa para a atividade de contagem.

ABORDAGEM MAIS GERAL DOS ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO

Os aspetos mais salientes que alguns pais conseguiram dizer que achavam que as crianças deviam aprender na matemática nesse último ano no jardim de infância foram a noção da contagem, conhecer os números ou ter muita prática para o conhecimento dos números, distinguir o número e a quantidade de objetos correspondente, escrever os números de 1 a 9, somar, diminuir, somar os objetos, contar pelo menos até 50, a divisão, a soma e a subtração, contar números, contar objetos e escrever os números, contar de 1 até 100 perfeitamente e ter noções básicas de adição pelo menos dos números mais básicos.

Em relação a aprendizagem alguns pais aconselham a frequência das crianças no jardim de infância porque aí aprende-se paulatinamente, elas aprendem brincando e em casa quando elas chegam dizem “hoje aprendemos isso, isso e aquilo”, acham que se todas as Educadoras do 5.º ano seguissem o programa podiam ter o mesmo método de ensino, seria melhor que uma matéria ou um conteúdo ou um tema todas as educadoras do 5.º ano dominassem com perfeição para as crianças não notarem a diferença ou não perder a vontade de querer aprender porque podem dizer que com aquela educadora estava melhor, recomendam que não deve haver um número elevado de crianças na mesma sala de atividades, apelam também que não haja troca de educadoras de infância no decurso do ano letivo, dizem que as crianças que frequentam o jardim de infância depois dão-se bem na escola, reconhecem que as crianças que frequentam o jardim de infância depois na escola dão-se muito bem a Língua Portuguesa e a Matemática, são mais aplicadas e percebem melhor, dizem que os resultados têm sido positivos, pedem às educadoras e vigilantes para apertarem mais e criar programas educativos, brincadeiras educativas, músicas, canções, jogos..., alguns pais ainda repararam que as crianças têm muita dificuldade na matemática por serem muitas crianças numa mesma sala de atividades.

REFERÊNCIAS

- Alsina, À. (2004). *Desarrollo de competencias matemáticas con recursos lúdico-manipulativos para niños e niñas de 6 a 12 años*. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.
- Alsina, À., Aymerich, C. & Barba, C. (2008). Una visión actualizada de la didáctica de la matemática em educación infantil. *Uno – Revista de didáctica de las matemáticas*, 47, 10-19.
- Baroody, A. (1991a). Procédures et principes de comptage: leur développement avant l'école. In J. Bideaud, Cl. Meljac & J. P. Fischer (Eds.). *Les Chemins du nombre* (pp. 133-158). Lille: Presses Universitaires de Lille.

- Baroody, A. (1991b). Remédier aux difficultés courantes du comptage. In J. Bideaud, Cl. Meljac & J. P. Fischer (Eds.). *Les Chemins du nombre* (pp. 377-399). Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Bruner, J. (2011). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70 LDA.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. (6.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (1998). *A criança e o número*. (24.ª edição). São Paulo: Papirus Editora.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torres M. (2002). *Com a Matemática também se brinca... O desenvolvimento das noções de classe, de série e de número na criança pré-escolar*. Braga: APPACDAM.
- Warusfel, A. (1961). *Les nombres et leurs mystères*. (collections Microcosme, Le Rayon de la science). Paris: Éditions du Seuil.

PROJETO INTERPAIS: UMA INTERVENÇÃO EM CABO VERDE

Marta Mendes

Casa Seis - Associação para o Desenvolvimento Comunitário

Email: martamendes.casaseis@gmail.com

Solange Aquino

Casa Seis - Associação para o Desenvolvimento Comunitário

Email: solange.aquino.casaseis@gmail.com

RESUMO:

O Projeto InterPais pretende melhorar a qualidade da relação parental e capacitar os pais/cuidadores para a promoção integral da criança. Tem dois eixos de ação: um eixo de intervenção direta com cuidador/criança através da realização de sessões lúdico-pedagógicas e um eixo de formação de replicadores. No eixo da formação pretende-se capacitar dinamizadores das sessões com a diáde, promovendo a responsividade.

As sessões são realizadas com cuidadores e crianças de 0/6 anos nos espaços de jardim de infância que as mesmas frequentam, em horários compatíveis com a disponibilidade das famílias. Nas sessões é dada ênfase à comunicação e às relações afetivas associadas ao brincar, bem como à temática dos Direitos da Criança, sendo que se privilegia uma metodologia ativa em que a diáde interage, comunica, faz em conjunto.

As formações são abertas à comunidade, essencialmente a monitoras de jardins de infância e contemplam sessões teóricas e práticas.

Realizaram-se quatro mobilizações em Cabo Verde, em que se dinamizaram 21 sessões com Pais/Filhos em cinco Jardins de Infância, abrangendo 148 famílias, sendo que 50% das famílias permaneceram no projeto ao longo de

todas as mobilizações. As famílias mostraram-se progressivamente interessadas, sendo que em cada mobilização foram elas as impulsionadoras da participação de novas famílias. Outro aspeto relevante é o facto de as famílias estarem sempre disponíveis, entusiasmadas e envolvidas na participação efetiva das diferentes atividades propostas.

Em relação às formações, realizaram-se 12 sessões em três Jardins de Infância, abrangendo 36 replicadores. Os replicadores demonstram ter responsabilidade para com a sua comunidade e o interesse e importância de apoiarem as famílias, contudo mostram alguma desmotivação ao longo do tempo, dado aos constrangimentos do acompanhamento à distância e ao espaçamento entre as mobilizações, uma vez que financeiramente não se permite um acompanhamento mais frequente.

As parcerias locais têm sido profícuas, interessadas e fundamentais na concretização do Projeto.

1. INTRODUÇÃO:

O projeto-piloto InterPais, desenvolvido em Cabo Verde (São Vicente e Santiago), apresenta-se como um desdobramento do Projeto Entre Pais/Entre Pares, implementado pela Casa Seis-Associação para o Desenvolvimento Comunitário, desde 2010, em Mira Sintra, maioritariamente com população cabo-verdiana.

A Casa Seis é um Centro Comunitário que trabalha maioritariamente na área da educação não formal e na área da ação social, ou seja, com a comunidade no geral. Neste sentido, é da sua responsabilidade estar atenta aos problemas da comunidade e em conjunto delinear estratégias que possam responder de forma a alterar ou melhorar os problemas desta. Neste sentido, em 2010 e de forma a responder às necessidades da população e desta forma alterar comportamentos e melhorar competências, surgiu o Projeto Entre Pais/Entre Pares.

Em 2016, com uma experiência de sete anos de intervenção através do projeto Entre Pais/Entre Pares, percebemos que uma intervenção atempada e contínua poderia ter um impacto muito positivo nas famílias, e, principalmente nas crianças, promovendo uma mudança de paradigma. Sendo a população que acompanhávamos maioritariamente de origem cabo-verdiana e por verificarmos que as problemáticas são transversais, de geração em geração e que, mesmo num meio cultural diferente notava-se a tendência da repetição dos modelos culturais de origem, pensou-se na importância de trabalhar com as famílias “in loco” e que Cabo Verde seria uma das “áreas geográficas” propícias para implementar e replicar o projeto. Como refere a literatura, é principalmente

através da família que a criança treina as competências que adquire com o apoio dos adultos de referência, sendo que o seu desenvolvimento é influenciado por fatores individuais, fatores familiares e outros fatores do contexto. (Belsky, 1980; Bronfenbrenner, 1977)

A nível de diagnóstico, no Relatório da UNICEF (2011) os dados referem que Cabo Verde possui uma população jovem, com média de idade de 26,2 anos, com grande parte dela na faixa dos 15 aos 19 anos. Além do grande contingente de população jovem, outro fator relevante são as características do modelo de família em Cabo Verde, que influenciam a garantia da realização dos direitos das crianças e adolescentes. Assim, o tamanho médio das famílias é de 4,2 pessoas por agregado familiar (Censos, 2010). Os números revelam também que 37,6% das famílias em Cabo Verde são monoparentais, isto é, tem apenas um dos progenitores em casa (Censos, 2010). São revelados ainda, no mesmo relatório (2011), outros dados preocupantes que corroboraram a nossa percepção de que era necessário implementar com urgência projetos de capacitação parental: No meio rural, 68,4% das famílias são monoparentais, chefiadas por mulheres; no meio urbano a proporção é de 66,8%. Do total de pobres 72% vive no meio rural, 56% são mulheres e 95% não tem instrução formal ou tem apenas o ensino básico.

Assim, com o intuito de intervir diretamente com famílias cabo-verdianas, desenvolveu-se uma parceria com uma Congregação, no Mindelo, e a partir da qual, se identificaram, em duas ilhas, algumas instituições que manifestaram interesse na implementação do projeto.

O Projeto tem dois eixos: (a) intervenção direta com cuidadores e crianças através da realização de sessões lúdico-pedagógicas. É importante referir que, sempre que foi possível, optámos por formar grupos apenas com crianças de faixas etárias entre os três - cinco anos; (b) formação de replicadores.

No eixo (a) foram desenvolvidas sessões, em díade (cuidadores e suas crianças). É de clarificar que a díade é composta pela criança e pelo seu cuidador principal, que poderá ser um progenitor ou não. No eixo (b) realizaram-se formações a monitores capacitando-os para a dinamização das sessões.

No seguimento da importância do desenvolvimento das interações cuidador/criança é de referir que a literatura menciona que as interações pais/filhos para serem bem sucedidas e terem contributos de ambos é necessário as seguintes características: (a) um grau elevado de sintonia entre a díade; (b) um envolvimento e uma disponibilidade de resposta ao outro; (c) o parceiro adulto ter uma disponibilidade emocional; (d) sensibilidade aos sinais emocionais (McCollum, Ree, & Chen, 2000).

Um outro conceito importante de referir e que se torna basilar na construção de uma relação de qualidade entre cuidador/criança é a responsividade.

Segundo, a literatura a responsividade conceptualiza-se através de três factos: (a) a observação – o cuidador observa os sinais da criança; (b) a interpretação – o cuidador interpreta de forma correta os sinais das crianças; (c) a ação – o cuidador responde de forma rápida, consistente e eficaz para responder às necessidades da criança (Eshel, Daelmans, Cabral de Melo, & Martines, 2006).

Entre novembro de 2016 e abril de 2018 realizaram-se quatro mobilizações a Cabo Verde, tendo as intervenções sido realizadas em cinco jardins de Infância (Santiago: J.I. RosyMar; J.I. Achada Lem; Aldeia SOS da Assomada; São Vicente: J.I. Maria Teresa; J.I. Cláudio Marchini; J.I. Bom Pastor).

2. OBJETIVOS

Trata-se de um projeto inovador, em que a intervenção é diretamente com as famílias, promovendo interações positivas entre cuidadores e crianças e dando formação a monitoras na metodologia do mesmo para que possa ser replicado.

O projeto InterPais pretende melhorar a qualidade da relação parental e capacitar os cuidadores para a promoção integral do desenvolvimento da criança. Nesta lógica, optou-se por atividades em que a partilha de vivências fosse promotora de mudanças na forma como os pais se relacionam afetivamente com os seus filhos, respeitando os seus valores culturais, sem, no entanto, descuidar os direitos das crianças, e, consequentemente, promovendo relações mais ricas. Assim, pretendeu-se contribuir para o reforço da instituição familiar como elemento chave da coesão e integração social, tendo por foco famílias multidesafiadas.

O InterPais teve como objetivo procurar melhorar o nível de informação e contribuir para o desenvolvimento das competências parentais e das práticas parentais positivas, e ao mesmo tempo promover um acompanhamento regular dos cuidadores e das crianças, na ótica da intervenção precoce, promovendo o envolvimento ativo dos pais, no processo de intervenção com os seus filhos, de forma a potenciar e maximizar o desenvolvimento da criança. Através da interação cuidador/criança pretendeu-se facilitar ainda a vinculação, o aumento da autoestima e favorecer uma maior e melhor comunicação. Outro aspeto preponderante neste projeto foi a promoção de uma inter-relação entre os cuidadores num ambiente que favorecesse um reconhecimento mútuo e de troca de vivências, experiências, preocupações e busca de soluções em conjunto.

Esperava-se assim melhorar nos prestadores de cuidados o seu nível de informação sobre temáticas relacionadas com a saúde, desenvolvimento e aprendizagens do seu filho. Ao mesmo tempo, pretendeu-se que as atividades possibilitassem às crianças, atividades adaptadas e próprias ao seu desenvolvimento.

A criação deste tipo de oportunidades pareceu-nos extremamente útil e importante para os pais, permitindo-lhes sentirem-se mais informados, e eventualmente, mais aptos, em matérias que lhes interessasse particularmente. Foram abordados temas pertinentes às necessidades dos participantes, diferentes tipos e qualidades das interações cuidadores/crianças, e vivências que as famílias proporcionam à criança, bem como aspetos relacionados com os cuidados básicos em termos de segurança, higiene e saúde, etc... Também foram utilizadas atividades de carácter lúdico, onde cuidadores/crianças puderam interagir de modo a perceber melhor a criança, a forma como esta reage aos estímulos, à frustração e às regras. Pretendeu-se que os pais desenvolvessem e reforçassem competências para promover o bem-estar da criança, reduzindo riscos; encontrando formas alternativas de lidar com adversidades, conectando a família a serviços/organizações locais/comunitários e envolvendo os cuidadores na tomada de decisão.

Com a formação de replicadores pretendeu-se capacitar monitores autóctones, dando a oportunidade para replicar o projeto em Cabo Verde, de forma autónoma e confiante.

A capacitação dos replicadores tencionou consciencializar os monitores para a importância de promover mais e melhores interações cuidadores/crianças; promover a capacidade de dinamizarem sessões lúdico-pedagógicas com cuidadores/crianças e reforçar as competências pessoais e sociais dos intervenientes no sistema familiar das crianças através de uma abordagem integrada dos recursos da comunidade.

3. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

O projeto InterPais foi aplicado em duas ilhas de Cabo Verde: São Vicente (Mindelo) e Santiago (Ribeira da Barca; Achada Lem; Assomada). A escolha destas ilhas foi um facto decorrente da parceria com uma congregação religiosa, com sede nestas duas ilhas, embora durante as várias mobilizações tivessem surgido novas parcerias com outros Jardins de Infância não diretamente relacionados com a anterior congregação. Como foi o primeiro parceiro da Casa Seis, foi através desta congregação que tivemos contato com as primeiras famílias intervencionadas.

A primeira mobilização permitiu (novembro 2016) conhecer o contexto e identificar os fatores de sucesso, bem como os constrangimentos para a implementação concretamente do mesmo, no contexto de Cabo Verde. Depois de aferidos os resultados e feitas as devidas adaptações, além da aplicação do projeto diretamente com as famílias, fez sentido investir também na formação,

capacitando profissionais para que se pudessem apropriar do projeto de forma mais autónoma e pudessem disseminar a prática nos estabelecimentos de infância. Dessa forma, considerou-se que aumentariam as possibilidades de que o projeto fosse tornado mais efetivo, sem depender da nossa presença e, ao mesmo tempo, criar nos monitores/educadores, que estão no dia a dia das crianças, figuras de proximidade e de referência para as famílias.

3.1. Sessões com cuidadores e crianças

As sessões com os cuidadores e crianças consistiram na realização de atividades lúdico-pedagógicas em que a díade estivesse sempre presente, ou seja, que ambos soubessem que toda e qualquer atividade que realizassem nas sessões seria “fazer com”. Contudo, estas sessões, maioritariamente de caráter prático, permitiam não apenas “fazer com” em contexto de sessão, como também pretendiam “fazer com” em contexto familiar, utilizando para isso estratégias adquiridas nas sessões e continuando a investir quer no desenvolvimento da criança quer na qualidade da relação. Considerando esse aspeto, a intervenção privilegia a relação e a afetividade desde os primeiros meses, uma vez que o processo de vinculação é a primeira etapa que poderá determinar o elo afetivo entre a relação cuidador/criança durante todo o crescimento.

As sessões foram planeadas utilizando a mesma metodologia usada no projeto de origem, embora se tenha tido em conta fatores contextuais do país, tais como limitações económicas dos cuidadores para aquisição de materiais; existência de determinados produtos no país, etc.

Os temas abordados foram temas pertinentes às necessidades dos participantes, como o tipo da qualidade das interações cuidadores/criança, a família e vivências que a família proporciona à criança, bem como aspetos relacionados com os cuidados básicos em termos de segurança, higiene e saúde, etc., também numa ótica de prevenção de situações de mau trato e negligência parental.

A metodologia utilizada no projeto consistiu na realização de sessões, com duração de 45m a 1h (dependendo do grupo etário), conjuntas com cuidadores e suas crianças, com grupos mais homogêneos em termos de idades e trabalhar diversas temáticas de forma informal. Cada grupo, idealmente deveria ter entre 10 a 12 cuidadores, com uma criança, cada cuidador. No entanto, em contexto nem sempre esta orientação foi possível, uma vez que houve muitas solicitações para participar, dado que os próprios participantes convidados traziam outros cuidadores com crianças para participar na sessão. Não eram permitidas crianças sem cuidador, nem cuidadores sem crianças.

Os locais da realização das sessões foi sempre o mais adequado possível ao tipo de atividades e ao número de participantes, dentro das características do estabelecimento de infância. Foram realizadas atividades em salas grandes e desprovida de mobiliário ou ao ar livre, tais como, jogos tradicionais e Manta Arco-íris. Foram também realizadas sessões em salas regulares de atividades, tais como a decoração de corações relativos ao mês da prevenção dos maus tratos infantis, decoração de molduras, pintura de t-shirt, desenhos a partir da letra de uma música. Foram ainda realizadas, uma sessão fotográfica de famílias e sessões de Yoga, utilizando uma sala regular, com reorganização dos equipamentos e imobiliários.

Em relação aos materiais utilizados, alguns foram levados pelas técnicas de Portugal, mas, por estratégia de facilitação de futuras replicações, procurou-se sempre utilizar materiais e produtos do próprio país, bem como usar materiais recicláveis ou elementos da natureza local (pedrinhas, areia, conchas, folhas...).

No que se refere à mobilização das famílias, constatou-se que houve muita receptividade por parte destas e que a estratégia mais eficaz, contrariamente ao que acontece com as famílias cabo-verdianas na diáspora portuguesa, foi o “passa a palavra”, pois foi sempre com alguma rapidez que se mobilizavam as famílias que participaram em anteriores sessões. Também se verificou que houve algum interesse das próprias famílias, em envolver ambos os pais, assim como se constatou um maior interesse dos pais (homem) em participar nas sessões, também característica contrária ao contexto do projeto em Portugal.

3.2. Capacitação de Replicadores

A capacitação dos replicadores foi pensada na lógica da autonomização dos monitores para a aplicação do projeto em Cabo Verde, para que a realização das sessões com as famílias tivesse um carácter regular e para que esses monitores fossem referências para as famílias, de modo a promover mais e melhores interações cuidadores/crianças.

Na primeira mobilização foi possível concluir acerca da necessidade de realizar formações direcionadas para os monitores que atuavam junto das crianças nos jardins de infância, pois verificou-se no contexto real que estes não têm formação específica na área de educação infantil, apesar de demonstrarem um imenso interesse em aprender e em implementá-lo. Desse modo, reorganizou-se o programa das formações de forma a incluir a apresentação de outras estratégias que os monitores pudessem utilizar em contexto de jardim.

Os módulos de formação foram planeados para serem realizados num total de seis horas cada, com grupos de 10 a 15 formandos. Todos os módulos tiveram, para além de uma abordagem teórica, uma formação em contexto, isto é, os formandos

foram envolvidos na co-planificação de sessões, a partir de situações identificadas pelos próprios no seu trabalho de contacto direto com as crianças e cuidadores. Estas sessões foram dinamizadas diretamente com a díade cuidador/criança.

As maiores dificuldades neste eixo consistiram na instabilidade dos monitores quer nos próprios jardins de infância, quer consequentemente nas formações, bem como a desmotivação dos mesmo ao longo das mobilizações das técnicas, pois dada as dificuldades financeiras do projeto não era possível fazer um acompanhamento mais sistemático.

4. RESULTADOS

Os resultados apresentados referem-se a quatro mobilizações a Cabo Verde, às ilhas de Santiago e São Vicente por duas técnicas da Casa Seis- Associação para o desenvolvimento Comunitário, entre o período de novembro de 2016 a abril de 2018.

Para a análise dos dados tivemos como instrumento: (a) folhas de sessão; (b) fichas de inscrição das famílias; (c) fichas de inscrição das monitoras; (d) questionário com escala qualitativa (etiquetas); (e) entrevistas semi-estruturadas.

No que se refere ao eixo (a) do projeto, as sessões realizadas com cuidadores e crianças obtivemos os seguintes resultados:

Jardins de Infância	N.º de Sessões Realizadas
Rosymar (ilha de Santiago)	5
J.I. Achada Lem (ilha de Santiago)	2
Aldeias SOS ¹ (ilha de Santiago)	1
J.I. Maria Teresa (ilha de São Vicente)	9
J.I. Bom Pastor (ilha de São Vicente)	1
J.I. Cádio Marchini (ilha de São Vicente)	3

Tabela 1 Jardins de Infância parceiros e número de sessões cuidadores/crianças realizadas

Desta forma, constata-se que foram realizadas 21 sessões com cuidadores e crianças, sendo na sua maioria na ilha de São Vicente. Foram assim abrangidas 148 famílias (mais oito mães e 24 crianças das Aldeias SOS). Do total de sessões realizadas e de famílias abrangidas nas mesmas constatou-se que 74 famílias frequentaram mais de uma sessão, o que mostra que muitas famílias gostam de participar nas sessões. É necessário ter em conta que entre as várias mobilizações

1 Não são contabilizadas na caracterização as mães e crianças da sessão da Aldeia SOS e Jardim de Infância de Achada Lem

as crianças cresceram e deixaram de frequentar os jardins de infância, o que levou a que algumas famílias não pudessem ser convidadas para a sessão.

Através das fichas de inscrição² no projeto verificou-se que a nível da caracterização das crianças: a média de idade é de quatro anos; que a nível de naturalidade 58 são da ilha de São Vicente e 21 da ilha de Santiago, sendo que 28 vivem apenas com a mãe, ou seja, em agregados monoparentais e 21 vive com ambos os pais; a nível de irmãos a média é de dois irmãos.

No que se refere à caracterização das figuras paternas foi possível constatar que: a média de idade é de 33 anos, que a nível de naturalidade 23 são da ilha de São Vicente, 18 são da ilha de Santiago e 17 da ilha de Santo Antão. Quanto à situação a nível de emprego/profissão, 14 encontravam-se desempregados e 6 trabalhavam na construção civil, os restantes não sendo dados muito evidenciados trabalhavam como vendedores, pescadores ou estudantes.

Quanto à caracterização da figura materna constatou-se que: a média de idades é de 29 anos, a nível de naturalidade 22 são da ilha de São Vicente, 19 da ilha de Santiago e 11 são da ilha de Santo Antão. A nível da situação face ao emprego/profissão analisou-se que 33 eram domésticas, oito são desempregadas e sete são empregadas fabris.

Para além da caracterização dos pais, quanto a outros cuidadores que frequentaram as sessões, verificou-se que a média de idades é de 46 anos e são na sua maioria avós.

No final das sessões foram feitas sempre avaliações da sessão. Estas, apresentaram-se de duas formas: (a) foi sempre aplicado um questionário com uma escalas qualitativas (etiquetas); (b) em algumas sessões realizaram-se complementariamente entrevistas semi-estruturadas.



Imagem 1. Etiquetas de escala qualitativa

² É de referir que nem todas as famílias preencheram as fichas de inscrição, por diversas razões logísticas e de tempo

Das diversas avaliações que foram realizadas, simultaneamente, com cuidadores e crianças que participaram nas sessões, obtivemos um número considerável de respostas como “Adorei” a sessão. A nível de relatos testemunhais, é possível mencionar os seguintes:

Gostei muito, foi bom e conheci muitas coisas. Adorei (...) participei de todas e gostei muito e aprendi muitas coisas, foi ótimo (...); “Eu gosto, fico contente (...) estou contente e me divirto muito (...); “Eu gostei muito de as crianças estarem todas unidas, tudo com carinho, com amor sempre com felicidade. Isto veio trazer muita felicidade para nós. (...); “Eu também gostei bastante por estarmos aqui em convívio com crianças, mães e avós sempre. Que vocês possam voltar (...); “Eu gostei bastante e peço a Deus que vos dê Vida e Saúde para que possam vir ver as crianças (...); “Gostei muito do programa e quero voltar mais vezes (...); “Eu gostei muito, eu continuo desde a primeira vez que vieram e quero ficar até ao fim (...)” - Pais/Cuidadores do J.I. RosyMar.

“Gostei muito. Gostei da interação com as crianças. Foi tudo ótimo. Foi muito especial (...); “Gostei da iniciativa de pintar (...); “Adorei. Costumo brincar com ele, mas isto não. (Se for chamada pela creche, para atividades destas, volta?) sempre, sempre, claro”; “Gostei. Gostei da atividade. Já sabemos uma iniciativa para os nossos filhos”; “É a primeira vez que estamos a fazer uma atividade juntas para desenvolver estas capacidades. Nós gostamos. Ainda por cima misturar as cores, aprender qual é. É importante para o desenvolvimento. Ela no jardim é super calada, mas aqui ela gostou das coisas. Desenvolveu um pouco. (Acha que este tempo com ela é importante?) este tempo é muito importante, até porque eu trabalho, o tempo é escasso, mas tenho de aproveitar bastante” - Cuidadores do J.I. Cláudio Marchini.

“Gostei. Gostei mais de fazer o coração. Ela fez comigo.”; “É bom estar com o meu filho a brincar, eu trabalho e tenho pouco tempo. (Se as monitoras o convidarem para voltar, vem?) Venho sim”; “Gostei de pintar os corações que vieram das outras crianças, de ver os meninos a brincar com eles. (Tem tempo para brincar com ele lá em casa?) não tenho muito, tenho os trabalhos de casa. Acho uma boa iniciativa. Deve continuar e muito mais frequente, para ser mais vezes” - Cuidadores do J.I. Maria Teresa.

No que se refere ao eixo (b), das sessões de formação realizadas com monitores e possíveis replicadores do projeto é possível contatar os seguintes resultados:

Foram realizadas um total de 12 sessões de formação teórico-práticas, abrangendo 36 formandos, possíveis replicadores. As sessões de formação foram realizadas em três Jardins de Infância: J.I. Maria Teresa, J.I. Cláudio Marchini e J.I. Bom Pastor, todos eles na ilha de São Vicente.

As sessões de formação realizadas focaram diversos temas: apresentação do projeto Entre Pais/Entre Pares e metodologia do mesmo; os momentos sensíveis

de desenvolvimento da criança; o papel dos monitores e replicadores, o tipo de atividades e temas possíveis de abordar em sessões lúdicas. Para além das sessões teóricas, foram ainda realizadas sessões práticas e utilizadas diversas metodologias de apreensão do projeto: análise SWOT, diagnóstico de intervenção, planificação anual das sessões, planeamento de uma sessão e execução de uma atividade.

No que se refere à avaliação das sessões de formação, foram aplicados no final de cada bloco um questionário aberto, do qual após a sua análise foi possível concluir o seguinte:

O que gostam no Projeto	O que não gostam no Projeto	Dificuldades na implementação do Projeto
<ul style="list-style-type: none"> - Ideias, atividades, proposta de melhorar as relações; - Possibilidade de mudar a vida de uma pessoa; - Permitir a interação entre crianças e cuidadores; - Promover o tempo de qualidade cuidador/criança; - Lidar com as crianças de uma forma divertida; - Moldar a relação afetiva do Pai com o filho; - Educação Informal que ajuda no desenvolvimento da criança e com impacto importante na vida futura 	<ul style="list-style-type: none"> - Dependem de terceiros para Implementação do Projeto; - Dificuldade em lidar com as crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar as pessoas para que frequentem as sessões; - Dificuldade em trabalhar com a heterogeneidade dos cuidadores; - Falta de experiência - Resistência por parte da Direção da instituição; - Cativar as pessoas

Tabela 2 Avaliação qualitativa dos formandos

Referências Bibliográficas

- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. Em *American Psychology* 35 (pp. 320-335).
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. Em *American Psychology* 32 (pp. 513-321).
- Eshel, N., Daelmans, B., Cabral de Melo, M., & Martinez, J. (2006). Bulletin of the world health organization 84. *Public health reviews: Responsive parenting interventions and outcomes*, (pp. 991-998).
- McCollum, J. A., Ree, Y., & Chen, Y. (2000). Interpreting parent-infant interactions: Cross-cultural lessons. Em *Infants and Young Children*, 12 (pp. 22-33).
- UNICEF. (2011). *Análise de Situação da criança e adolescente em Cabo Verde*.

EIXO 2 E 3

**INSTITUIÇÕES, ESPAÇOS,
TEMPOS E INTERAÇÕES
NA CRECHE/JARDIM DE
INFÂNCIA/ESCOLA**

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTITUIÇÃO DO LUGAR

Renata Pavesi Cocito

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e
Tecnologia, Presidente Prudente/SP/Brasil
renatapavesi@hotmail.com

Fátima Aparecida Dias Gomes Marin

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e
Tecnologia, Presidente Prudente/SP/Brasil
fatimadiasgomes@gmail.com

RESUMO

O artigo utiliza os conceitos de espaço, ambiente e lugar para apontar caminhos em direção ao aprimoramento da prática pedagógica e da organização dos espaços em instituições de Educação Infantil que atendem bebês (crianças até aos 18 meses de idade) e crianças pequenas (crianças até aos 3 anos e 11 meses de idade).

Temos como objetivo refletir sobre o papel do professor de Educação Infantil diante da organização do espaço e da constituição do lugar. A pesquisa realizada caracteriza-se como qualitativa do tipo descritiva e explicativa, utilizamos a pesquisa documental e bibliográfica como fonte de informação e realizamos o levantamento e revisão bibliográfica como procedimentos para produção de dados.

Consideramos que pensar na organização do espaço com criticidade é essencial, pois é a partir dela e das vivências oportunizadas no espaço escolar

que as crianças estabelecerão vínculos, que só serão positivamente edificados se elas se sentirem pertencentes ao espaço, se houver acolhimento, possibilidades de construir sua identidade e, deste modo, ter o espaço como lugar.

Compreendemos o conceito de lugar como aquele que gera apego, proteção, identificação e sentimentos por meio da coragem e confiança para explorar, num movimento de aproximação e distanciamento constante, em que temos o lugar como referência, base, alicerce. A materialidade por si só não é capaz de explicar os espaços uma vez que está conectada com os sujeitos que ocupam, vivem e criam esses espaços. O espaço é formado por outros espaços – o espaço geográfico/físico e o espaço social/das relações; a associação desses diferentes espaços gera o ambiente e o lugar em proporções e em condições diferentes, porém complementares.

Nesta perspectiva, o papel da equipe escolar e, principalmente, do professor é essencial para que bebês e crianças pequenas tenham asseguradas oportunidades e vivências promotoras de aprendizagem e de desenvolvimento. O espaço/ambiente pode ser considerado um elemento complementar no cotidiano das vivências com as crianças e, muitas vezes, pode assumir papel de destaque. Um espaço só se tornará significativo e se transformará em lugar se nele existir acolhimento, apropriação e pertencimento, esses são os elementos chaves que devem ser considerados durante o processo de organização do espaço e arranjo espacial. Consideramos que ter o espaço como um elemento curricular e concebê-lo como um educador é indispensável para que a instituição se torne lugar de pertencimento e de identificação.

1. INTRODUÇÃO

O artigo contempla parte da dissertação de mestrado intitulada “Do espaço ao lugar: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas¹” defendida em 2017. A dissertação é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/SP, Brasil. A pesquisa, do tipo qualitativa - documental e bibliográfica, apontou caminhos para que os espaços

1 Utilizamos a expressão “bebês e crianças pequenas”: *bebê* corresponde as crianças até 1 ano de idade e *crianças pequenas* corresponde a crianças até 3 anos de idade. Quando usamos a palavra *crianças* estamos englobando e nos referindo aos bebês e as crianças pequenas. Esta marcação foi necessária para a delimitação da pesquisa, no entanto, registamos que os apontamentos feitos podem ser estendidos para crianças um pouco mais velhas.

na Educação Infantil sejam organizados de modo que possam constituir-se em lugar e um elemento curricular, alinhados a uma perspectiva crítica de educação e à autonomia da criança.

Os conceitos de espaço, ambiente e lugar foram apresentados considerando a indissociabilidade entre os mesmos, sendo: o espaço composto pela estrutura física – materiais, mobiliário e decoração (Forneiro, 1998), o ambiente resultado da fusão espaço físico e relações (Forneiro, 1996/1998) e o lugar é o espaço dotado de valor afetivo, construído na individualidade e percepção de cada sujeito (Tuan, 1974/2012).

Ao transpormos esses conceitos para a Educação Infantil evidenciamos o quanto o espaço e as relações institucionais permeiam a vida de bebês e crianças pequenas, levando marcas por todo o seu processo de desenvolvimento, até à vida adulta. Nesta perspectiva, pensarmos na organização do espaço com criticidade é essencial, visto que é a partir dela e das vivências oportunizadas no espaço escolar que as crianças estabelecerão vínculos, que só serão positivamente edificados se elas se sentirem pertencentes ao espaço, se houver acolhimento, possibilidades de construir sua identidade e, deste modo, ter o espaço como lugar.

A maneira como o espaço é organizado “fala”, narra intencionalidades, evidencia silêncios, evoca memórias, torna visível as vivências do dia a dia da escola. Este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel do professor² de Educação Infantil diante da organização do espaço e da constituição do lugar.

1.1. Metodologia

A fundamentação teórica está articulada a quatro áreas do conhecimento: Educação, Geografia, Arquitetura e Urbanismo e Psicologia. Dentre os autores base para a construção da pesquisa destacamos: Forneiro (1996/1998), Frago e Escolano (1998), Zabalza (1996/1998), Edwards, Gandini e Forman (1995/1999), Holzer (1999), Kuhlmann Júnior (2001), Palhares e Martinez (2001), Moyles (2002), Holzer (2003), Horn (2004), Barbosa (2006), Carvalho e Rubiano (2008), Kinney e Wharton (2008/2009), Calmels (2011), Oliveira (2011), Sommerhalder e Alves (2011), Barbieri (2012), Salles e Faria (2012), Tuan (1974/2012), Ceppi e Zini (1998/2013), Tuan (1977/2013), Filippini (2001/2014), Rinaldi (2014), Horn et al. (2014), Oliveira (2014) e Rinaldi (2006/2016).

2 Utilizaremos a terminologia professor ou professor de Educação Infantil para nos referir ao profissional responsável por cuidar e educar de bebês e crianças pequenas.

Os documentos oficiais brasileiros³ que utilizámos para compor a pesquisa foram: LDB - Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2015), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999/2009), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 à 6 anos (BRASIL, 2006), Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2006), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995/2009), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), Brinquedos e Brincadeiras nas creches - manual de orientação pedagógica (BRASIL, 2012) e o Mapa de Inovação e Criatividade da Educação Básica (BRASIL, 2015).

A pesquisa realizada caracteriza-se como qualitativa do tipo descritiva e explicativa, utilizamos a pesquisa documental e bibliográfica como fonte de informação e realizamos o levantamento e revisão bibliográfica como procedimentos para produção de dados.

Destacamos que a organização dos espaços tem íntima relação com o desenvolvimento da criança e a estruturação do trabalho docente. Considerações a respeito do espaço e a estruturação dos ambientes estão amplamente presentes entre as exigências e orientações legais, portanto não se trata de uma preocupação recente.

Nessa perspectiva, Forneiro (1996/1998, p.229) coloca que “sem chegar a constituir uma descoberta de última hora, não há dúvidas que o tema dos espaços é uma novidade na educação. E o é ainda mais no âmbito da Educação Infantil”. Com este olhar apontamos a organização do espaço como um elemento estruturante fundamental da prática pedagógica.

1.2. O que é o lugar?

O conceito gerador da pesquisa é o espaço, o espaço físico construído e os elementos que o compõem, no entanto, os conceitos de ambiente e de lugar são indissociáveis do conceito de espaço. Baseamo-nos nas ideias de Forneiro

3 Neste artigo, os documentos nacionais não são descritos e analisados, esta etapa da pesquisa está disponível, na íntegra em: Cocito, R.P. (2017) *Do espaço ao lugar: contribuições para a organização dos espaços para bebês e crianças pequenas*. (Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP/Brasil) Consultado em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151013>

(1996/1998) para definir os conceitos de espaço e ambiente. A autora, ao abordar o conceito de espaço, destaca que “[...] refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (Forneiro, 1996/1998, p.232).

Ao definir o conceito de ambiente, Forneiro (1996/1998, p. 232-233) o considera como “[...] o conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)”.

Assim, ao abordarmos o termo **espaço** estamos fazendo menção ao espaço físico e aos elementos materiais que o compõe. Ao abordarmos o termo **ambiente** estamos nos referindo à associação entre a materialidade e as relações pessoais estabelecidas dentro de um espaço.

Na busca pela definição do conceito de lugar, baseamo-nos primeiramente em Tuan (1977/2013) que, através da Geografia Humanística, apresenta uma compreensão de lugar a partir da experiência de vida da criança pequena, onde a mãe é considerada o primeiro lugar da criança:

Se definirmos lugar de maneira ampla como um centro de valor, de alimento e apoio, então a mãe é o primeiro lugar da criança. A mãe pode ser o primeiro objeto duradouro e independente no mundo infantil de impressões tão fugazes. Mais tarde ela é reconhecida como o seu abrigo essencial e fonte segura de bem-estar físico e psicológico. Um homem sai de casa ou da cidade natal para explorar o mundo; a criança que engatinha sai de perto da mãe para explorar o mundo. Os lugares permanecem aí. Sua imagem é de estabilidade e permanência. A mãe se move, mas para a criança, não obstante, ela representa estabilidade e permanência. Ela está quase sempre perto quando necessária. Um mundo estranho infunde pouco medo à criança pequena sempre que a mãe esteja perto, porque ela é seu ambiente e refúgio familiar. A criança fica desorientada – sem lugar – na falta de proteção dos pais (Tuan, 1977/2013, p.42-43).

Isso significa compreender o conceito de lugar como aquele que gera apego, proteção, identificação e sentimentos por meio da coragem e confiança para explorar o espaço, em que temos o lugar como referência, base, alicerce. No âmbito da Educação Infantil, um adulto, que represente para a criança uma figura de apoio, segurança e afeto é essencial para um bom desenvolvimento e para a sua identificação com os espaços da escola. Para Tuan (1977/2013, p.14), “o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que conhecemos melhor e o dotamos de valor. [...] As ideias de espaço e lugar não podem ser definidas uma sem a outra”.

Ao explicar como se estabelece o lugar, a partir das relações, Relph⁴ (2014, p.31) afirma:

Lugar não é meramente aquilo que possui raízes, conhecer e ser conhecido no bairro; não é apenas a distinção e apreciação de fragmentos de geografia. O núcleo do significado de lugar se estende, penso eu, em suas ligações inextricáveis com o ser, com a nossa própria existência. Lugar é um microcosmo. É onde cada um de nós se relaciona com o mundo e onde o mundo se relaciona conosco.

Nessa perspectiva, quando fazemos menção ao termo **lugar** nos referimos ao espaço/ambiente vivido e interiorizado pelo sujeito. É um processo individual, singular, imensurável, particular, subjetivo, cuja gênese está dentro de cada sujeito que habita e vive em espaços e ambientes. Lugar é emoção, sentimento, afeto, valor. A variante na constituição dos lugares está na forma como esses são percebidos, usados e construídos pelos sujeitos, a intensidade da apropriação e do pertencimento do espaço/ambiente é algo particular. Filippini (2001/2014, p.55-56) traduz essas relações da seguinte maneira:

Uma escola pensada e organizada como um grande ser vivo, cujas partes (crianças, adultos, horários, ambientes etc.) se relacionam com o todo, não só porque estão inclusas, mas, esperamos, por um vínculo de pertencimento, de histórias conjuntas, de destinos entrelaçados, de maneira a criar um vínculo de interdependência capaz de desenvolver a cada um o significado da própria presença e da presença do outro.

A relação que o sujeito estabelece com o espaço e com o ambiente é algo único, assim como a sua identificação e interiorização do lugar. O lugar é constituído a partir das experiências individuais vividas e do envolvimento pessoal (Relph, 2014).

Desta interiorização do espaço como lugar pelo sujeito, emerge o que Tuan (1974/2012) denomina de sentimentos *topofílicos* – topo=lugar / filia=afeição ou sentimentos *topofóbicos* – topo=lugar / fobia = medo. Toda a intencionalidade e esforços no âmbito da Educação Infantil são empenhados para que os sentimentos predominantemente topofílicos sejam interiorizados, no entanto quando relacionado ao lugar podemos ter dois tipos de sentimentos associados bons ou ruins, nos dedicamos a compreender os sentimentos topofílicos.

Tuan (1974/2012, p.135-136) define a topofilia como “[...] o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (1974/2012, p.19) ou ainda, “[...]”

4 Segundo Ferreira (2002, p.44) foi “[...] exatamente a recuperação da importância do conceito de lugar a maior contribuição de Relph ao estudo da Geografia”.

é um neologismo, útil quando pode ser definida em sentido amplo, incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material”. Os sentimentos topofílicos são construídos e interiorizados na interação do sujeito com o meio e na relação com os pares, por meio da experiência vivida no espaço.

Assim, quando pensamos em sentimentos pelo lugar e no desenvolvimento da criança no contexto das instituições de Educação Infantil, é primordial estruturar os espaços vislumbrando o desenvolvimento de sentimentos topofílicos, enfatizando a interação com o meio em diferentes aspectos e por diferentes linguagens: linguagem verbal, linguagem matemática, linguagem musical e expressão corporal, linguagem plástica (Bassedas, Huguet & Solè, 1996/1999).

No âmbito escolar, Zabalza (1996/1998, p.60-61) aborda as experiências significativas para o processo de aprendizagem e sinaliza possíveis experiências constituintes de caminhos para os sentimentos topofílicos:

Com frequência, o que deixa marcas permanentes é uma experiência concreta, uma oportunidade para fazer algo diferente, mas muito envolvente, capaz de captar todos os sentidos do estudante e do professor (a). Geralmente são eventos capazes de integrar o mundo dos conhecimentos e das emoções provocando um forte choque pessoal, cuja marca permanece durante muito tempo.

Complementar a esta ideia, Barbieri (2012, p.30) pontua que “cada experiência que temos é única e, portanto, intransferível. Experiências podem ser compartilhadas, mas jamais transferidas para outras pessoas”. A autora ainda menciona a intensidade desses momentos vividos e relata que “[...] as experiências mais marcantes, que nos tomam e nos transformam, muitas vezes podem acontecer em um milésimo de segundo e nos marcar para o resto da vida” (Barbieri, 2012, p.30).

Sendo assim, podemos inferir que a materialidade por si só não é capaz de explicar os espaços uma vez que está conectada com os sujeitos que ocupam, vivem e criam esses espaços. O espaço é formado por outros espaços – o espaço geográfico/físico e o espaço social/das relações; a associação desses diferentes espaços gera o ambiente e o lugar em proporções e em condições diferentes, porém complementares.

1.3. Do espaço ao lugar: caminhos possíveis

Pensar as instituições para bebês e crianças pequenas como um espaço de oportunidades é um desafio diário, que deve ser estabelecido com base na

escuta das crianças e na observação atenta do professor. É um processo em que crianças e professores se retroalimentam.

Ao analisar a concepção espanhola e italiana de Educação Infantil, Horn (2004) conclui que o espaço funciona como um facilitador “[...] de encontros, interações e trocas entre as crianças, garantindo bem-estar de cada uma e do grupo como um todo” (Horn, 2004, p.37). Com base nesta constatação, acerca da finalidade do planejamento dos espaços, a autora compreende que:

[...] temos o espaço como um elemento curricular, o qual estrutura oportunidades de aprendizagens através das interações possíveis entre as crianças e objetos entre elas. Assim sendo, o espaço da educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa (Horn, 2004, p.37).

O espaço, compreendido como um elemento curricular, deve ser interpretado, organizado e idealizado considerando as características e particularidades de cada instituição, de acordo com a realidade em que está inserido no âmbito social, econômico e cultural. Sobre este aspecto, Edwards, Gandini e Forman (1995/1999, p.157-158) ponderam sobre as escolas para a infância italianas e a necessidade de terem sua identidade e a construção de sua própria trajetória:

As escolas em Reggio Emilia não poderiam simplesmente estar em qualquer lugar, e nenhuma delas poderia servir como modelo exato a ser copiado literalmente em outro local. Ainda assim, apresentam características comuns que merecem consideração em escolas de qualquer lugar. A configuração particular de cada escola, no que se refere ao jardim, às paredes, às janelas grandes e aos móveis atraentes, declara: Este é um local onde os adultos pensaram sobre a qualidade do ambiente. Cada escola é cheia de luz, de variedade e de uma certa espécie de alegria. Além disso, cada escola mostra como professores, pais e crianças trabalhando e brincando juntos, criaram um espaço único, que reflete suas vidas pessoais, a história de suas escolas, as muitas diferenças culturais e um sentido de opções bem-pensadas.

A experiência característica de cada instituição é o que confere autenticidade no trabalho pedagógico, pois as ações são desenvolvidas com base na realidade vivida e nas peculiaridades daquela comunidade.

Com este olhar, compreendemos o espaço como o conjunto da materialidade, que tem por finalidade a educação de crianças, associado às especificidades trazidas por Forneiro (1996/1998, p.233-235) por meio das quatro dimensões do ambiente – relacional, física, temporal e funcional. A

dimensão física está relacionada com a estrutura, materiais, espaço físico, objetos, mobília e organização. A dimensão funcional – refere-se à “maleabilidade” do espaço: forma de uso (com autonomia e/ou com orientação), polivalência (um mesmo espaço pode assumir diferentes “roupagens” no decorrer da jornada diária na instituição) e finalidade (o espaço pode abrigar atividades diferentes, a organização espacial altera-se dependendo do tipo de proposta estruturada). A dimensão temporal refere-se à utilização do espaço, organização do tempo e do ritmo, propiciando um ambiente estressante ou relaxante. E por fim, a dimensão relacional contempla às relações que são estabelecidas no ambiente.

Trata-se, portanto, de um espaço destinado à educação básica formal, o espaço educacional. Sobre o espaço educacional, Rinaldi (2001/2014, p.42) advoga:

[...] a escola, ainda que da criança pequena, também é lugar educativo, de educação. Lugar onde se educa e nos educamos; lugar de transmissão de valores e saberes, mas, sobretudo, lugar de construção de valores e saberes. É lugar cultural, isto é, lugar onde se elabora cultura pessoal e coletiva, que influencia o contexto de valor social e político e é influenciado por ele, em uma relação de profunda e autêntica reciprocidade.

O espaço revela, fala, comunica. Os objetos, a mobília, os materiais, a decoração, os detalhes contidos em cada canto da instituição, mesmo que sem a presença física de crianças e adultos, revelam as intencionalidades e prioridades da instituição. O espaço é movimento que reflete a vida daqueles que o habitam. A capacidade do espaço/ambiente de “narrar” é relatada por Ceppi e Zini (1998/2013, p.33):

Um ambiente que registra não só os resultados, mas também os processos de aprendizagem e a construção do conhecimento, que narra as trajetórias didáticas e que relata os valores de referência. O ambiente gera uma espécie de pele psíquica, uma segunda pele provedora de energia constituída de textos, imagens, materiais, objetos e cores, e que revela a presença das crianças mesmo quando elas estão ausentes.

A presença das produções das crianças confere originalidade ao espaço. Forneiro (1996/1998) coloca a personalização dos espaços como um elemento decorativo importante que possibilita a reflexão sobre a identidade. A autora sugere que “devemos reservar lugares para colocar os trabalhos das crianças e cuidar de sua apresentação a fim de que realce o seu valor estético e afetivo” (Forneiro, 1996/1998, p.261).

É essencial incluir na organização do espaço marcas e registos das crianças, pois são elas que habitam aquele espaço e que movimentam todo o fazer na Educação Infantil. Todo o pensar dos professores deve estar vinculado às necessidades das crianças, a valorizar e qualificar a sua presença nas instituições.

A personalização do espaço também se pode dar de outras formas: exposição de fotografias das crianças, dos pais, dos familiares e da equipe escolar, identificação de alguns pertences com o nome das crianças e do professor, dentre outras possibilidades. Sobre a possibilidade das crianças terem objetos que os represente dentro do espaço da escola, Calmels (2011, p. 59-60) considera que:

Sería benéfica para el niño la posibilidad de tener un espacio en la escuela para sus objetos, espacio que puede ser un armario, cajón, caja. El niño tendría así una representación de la escuela, no sólo como un lugar de tránsito, sino de lugar donde sus cosas permanecen más allá de su presencia. [...] en cada escuela habría un pedazo de territorio personal donde se alojarían los materiales que participan del aprendizaje.

Nesta perspectiva, é importante que as famílias sejam e tenham meios para se sentirem acolhidas e pertencentes ao espaço escolar. Abrir os portões e portas da escola; e compartilhar o que é produzido e vivido no interior do prédio é uma forma de aproximá-los e deixá-los seguros com relação aos espaços que seus filhos/dependentes frequentam. Estruturar o espaço da entrada ou recepção e espaço para amamentar de maneira acolhedora, pode ser um ponto de partida.

Considerando que para a construção do lugar é necessário a estruturação de um espaço/ambiente acolhedor, logo compreendemos que neste processo o professor de Educação Infantil tem a responsabilidade de construir os espaços em parceria com as crianças e com os demais sujeitos que permeiam o universo da instituição. O professor é o elo entre o espaço organizado e a criança. Embora a escola seja composta por uma equipe de profissionais, é o professor que estabelece o contato direto e frequente com o ambiente da sala.

A maneira como os profissionais da Educação Infantil e crianças “desenham” o espaço da sala de referência e os outros espaços da instituição é evidenciada por Horn (2004, p. 39) quando relata o que lhe chama a atenção ao observar uma sala:

[...] sempre se fixava nas paredes das salas de aula, na disposição dos móveis e dos objetos, no modo como as educadoras expressavam essas concepções de aprendizagem de infância, identificadas no modo como organizavam seus espaços.

O papel da equipe escolar e, principalmente, do professor é essencial para que bebês e crianças pequenas tenham asseguradas oportunidades e vivências

promotoras de aprendizagem e de desenvolvimento. Sobre este aspecto Rinaldi (2006/2016) mostra:

A questão é saber quantas possibilidades existem para que a criança individualmente ou em grupo de crianças, os protagonistas da experiência, tenham uma história, deixem traços, vejam que suas vivências são valorizadas e significativas (Rinaldi, 2006/2016, p.161).

A organização dos espaços educacionais para a infância pode oportunizar situações e contextos de aprendizagens que valorizam os saberes da criança. Compreendemos a organização dos espaços como essencial, desde que dotada de intencionalidade. O espaço/ambiente pode ser considerado um elemento complementar no quotidiano das vivências com as crianças e, muitas vezes, pode assumir papel de destaque, deixando a mediação e intervenção direta do professor como coadjuvante.

Para Hawkins (2012/2016, p.93) “respeitar as crianças é mais do que reconhecer suas potencialidades no abstrato, é também buscar e valorizar suas realizações – por menores que pareçam diante dos padrões normais dos adultos”. A concepção de criança que trazemos é aquela que está ativa nos processos pedagógicos, autora e produtora de saberes. As crianças carecem de ser ouvidas e consideradas como essenciais nos fazeres de uma equipe pedagógica: a escola é para/das crianças, é sobre elas que precisamos pensar e são elas que precisamos ouvir.

Além de escutar as crianças precisamos de olhá-las e vê-las para além de sua presença física. A epígrafe do livro “Ensaio sobre a cegueira” de José Saramago: “Se podes olhar vê. Se podes ver repara” (Saramago, 1995, p.10) auxilia a reflexão sobre a forma como as crianças são concebidas, em função dos fazeres docentes: se temos a capacidade de olhar para as crianças, como as enxergamos? Nosso olhar para a criança precisa de estar para além do imediato, do olhar primitivo e despretenso, temos que desenvolver a capacidade de olhar conectada à observação, à análise e ao aporte teórico. Caminhar para além da superficialidade. Sintetizando a necessidade de olhar e de escuta a ser desenvolvida/aprimorada e exercitada pelo professor (e por toda a equipe pedagógica), Barbieri (2012, p.27-28) evidencia:

Ser professor é estar atento a como são diferentes as crianças. Cada uma tem uma maneira singular de se expressar. Enquanto uma faz um desenho delicado, com a pontinha do lápis, a outra precisa rabiscar, porque tem muita energia e uma expressão mais contundente. Muitas vezes, não temos um olhar para isso, para esse território

amplo de tantas expressões. A abertura com que olhamos para aquilo que a criança faz é o que cria o território de pertencimento. Ao desenvolver sua percepção, o professor fica mais sensível às necessidades de cada criança. Escutá-la significa perceber, com o corpo inteiro, o que ela está querendo dizer. [...] as crianças solicitam que o professor interprete suas necessidades. Essas interpretações se transformam em ações que oferecem ferramentas necessárias para que as crianças atuem no mundo [...].

A função do professor no processo de organização dos espaços para crianças na primeira infância é primordial, assim como uma atitude humanizada e sensível acerca das necessidades das crianças – desenvolvimento da capacidade de olhar e escutar. Se, nos espaços, os materiais de uso das crianças estão disponíveis e acessíveis, organizados com mobiliário em escala condizente ao tamanho das crianças, a decoração dos espaços está fixada à altura das crianças, então existem evidências de que aquela escola tem a capacidade de olhar e ver as crianças, bem como suas necessidades.

Com relação ao papel do professor, Edwards, Gandini e Forman (1995/1999, p.161) asseveram que este profissional “[...] centraliza-se na provocação de oportunidades de desenvolvimento, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, da ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança”.

A relação entre o professor e o espaço é explicada por Forneiro (1996/1998) através do processo de “tomada de posse” do espaço como um elemento curricular. Este processo é composto por três etapas: na primeira, o espaço abriga quem ensina e quem aprende, não são realizadas intervenções/modificações, pois “[...] o espaço não era tomado como algo que fizesse parte das coisas que os professores(as) tivessem que manipular”(Forneiro, 1996/1998, p.236); na segunda etapa, o espaço é considerado um instrumento promotor do processo pedagógico, alterado conforme a necessidade e onde “os professores(as) sabem que devem tomar decisões sobre tal componente curricular”(Forneiro, 1996/1998, p.236); na terceira etapa, o espaço torna-se um elemento essencial da prática pedagógica e co-responsável pela aprendizagem, é um recurso pedagógico.

Este processo é primordial para que o professor caminhe em direção ao aprimoramento de sua prática e da estruturação de espaços pautados na conexão teoria-prática. Consideramos que este processo passa, obrigatoriamente, pela autocrítica e pela reflexão da prática do professor, da equipe pedagógica e da instituição como um todo. Acreditamos que o espaço é “assumido” pelo professor através da construção coletiva do sentido que a organização do espaço ocupa na instituição. Sobre o espaço como elemento curricular e a compreensão do professor, Forneiro (1996/1998, p.237) assevera:

É bem verdade que nem todos os professores (as) chegaram a tal nível de integração curricular dos espaços. Ainda restam alguns que perambulam pelos níveis anteriores. Contudo, os professores (as) de educação infantil que chegaram ao terceiro nível sabem bem que, quando fazem o seu plano de trabalho, uma parte importante do seu esforço e das suas decisões irão referir-se aos espaços: como organizá-los, como equipá-los e enriquecê-los para que se transformem em fatores estimulantes das atividades, como facilitar o acesso das crianças, como estruturar o projeto formativo em torno dos espaços disponíveis e os recursos incorporados a eles, etc.

Quando o professor direciona o olhar atento para as crianças com as quais se relaciona diariamente, a maneira de pensar e organizar os espaços e ambientes tende a modificar-se: o que a criança conta? Como se relacionam? Quais as preferências do grupo? Qual a preferência de cada criança? Quais brinquedos de que gostam mais? O que poderia ser inserido no espaço da sala? Que histórias e personagens as encantam? As crianças não trazem consigo as mesmas vivências e histórias todos os dias, é preciso estar atento a isso, elas possuem uma bagagem cultural e de conhecimento que precisa ser “revirada” pelo professor.

Um espaço só se tornará significativo e se transformará em lugar se nele existir acolhimento, apropriação e pertencimento, esses são os elementos chaves que devem ser considerados durante o processo de organização do espaço e arranjo espacial.

A sensação de segurança, a construção da identidade, a coragem, o acolcho, o sentimento de conforto, a confiança e o respeito, necessários para o desenvolvimento da criança, para a constituição do sentimento de pertencimento e da apropriação, serão tecidos com empatia, com “olho no olho”, com interesse, verdade e seriedade nos fazeres pedagógicos. Sobre essa gama de sentimentos, percepções que o ambiente pode e deve gerar, Horn (2004, p.39) pontua que: “[...] povoar os espaços que acolhem, aconcheguem, é tão fundamental quanto comer, beber e trabalhar” e ressalta:

O espaço não deverá ser somente um local útil e seguro, mas também deverá ser agradável e acolhedor, revelador de atividades que nele as crianças protagonizam. Assim, as paredes, a disposição das salas de aula, dos corredores e das aberturas e todo o resto expressam uma concepção de educação em que o desenvolvimento da autonomia e o acolhimento andam juntos (Horn, 2004, p.47).

Assim, o espaço estruturado não é um local estático. Entrelaçado aos sujeitos que o habitam – adultos e crianças – suscita diferentes emoções e permeia o íntimo de cada um, deixando seu registo na história de cada pessoa. As características sinestésicas do espaço permitem que as crianças possam perceber e interiorizar o espaço

com o corpo todo, através dos sentidos. A associação de cor, som, luz, cheiro, sons e temperatura às relações dão ritmo ao espaço. Deste modo, as características sinestésicas do ambiente – cores, cheiros, texturas, sons, luminosidade e conforto térmico – devem ser cuidadosamente pensadas, pois interferem no comportamento e no bem-estar de adultos e crianças. Para Barbieri (2012, p.108), “a criança é sinestésica – atua no mundo com todos os sentidos. [...] A escola corre o risco de seccionar este ser integrado quando não oferece condições para que essa integração se concretize”.

O espaço funciona como um invólucro que, obrigatoriamente, gera algum tipo de sentimento, conexão e relação com os sujeitos. Se a criança, inserida em uma instituição, for capaz de constituir sentimentos topofílicos acerca do espaço/ambiente que ela frequenta, podemos considerar que o trabalho da instituição alcançou certo grau de qualidade e que a relação “simbiótica” entre espaço e desenvolvimento infantil foi adequadamente percebida. Desta forma “o lugar pode adquirir profundo significado para o adulto mediante o contínuo acréscimo de sentimento ao longo dos anos” (Tuan, 1977/2013, p.47).

Esta relação de proximidade e de pertença da criança com o espaço precisa de ser nutrida no âmbito da Educação Infantil. Salles e Faria (2012, p.103) evidenciam as instituições para crianças, o estabelecimento de vínculos e a produção de uma cultura infantil, própria da infância:

[...] as instituições de Educação Infantil são lugares privilegiados para as crianças aprenderem e se desenvolverem como pessoas, estabelecendo vínculos e criando relações que contribuem para que adquiram conhecimentos sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo natural e social. Mas o mais importante, talvez, nesse processo é que a partir das experiências propostas e organizadas em uma IEI, as crianças vão aprendendo a se relacionar com outras crianças e vão produzindo uma cultura infantil, com características inerentes ao seu grupo etário, como categoria social, com suas especificidades. Assim, vão construindo, também, relações de amizade com seus pares.

Quando pensamos em espaço físico e em arranjo espacial para crianças, buscamos delinear as diferenças com base na faixa etária e nas etapas do desenvolvimento. Barbieri (2012, p.77) ressalta que “cada faixa etária traz potências específicas”, portanto no que tange a organização dos espaços, as necessidades de um bebê de 3 meses diferem, e muito, das necessidades de um bebê de 1 ano e 3 meses e difere mais ainda de uma criança de 3 anos de idade e vice-versa. São idades próximas, mas que requerem estruturas, organização, materiais e mobiliários diferentes, condizentes com a faixa etária e com o desenvolvimento global da criança/grupo de crianças. A organização dos espaços em constante movimento, constitui-se como uma das condições para que a Educação Infantil de qualidade aconteça.

A qualidade de um ambiente é resultado de muitos fatores. Ela é influenciada pelas formas dos espaços, por sua organização funcional, e pelo conjunto completo de percepções sensoriais (iluminação, cor, condições acústicas e microclimáticas, efeitos táteis). Não existe uma lógica comum que abrange a administração de todas as percepções. Preferências por cor, toque, odores e iluminação variam de indivíduo para indivíduo, e são altamente influenciadas por diferenças subjetivas que não podem ser atribuídas a valores-padrão comuns a todos. [...] soluções unívocas padronizadas não podem ser utilizadas para todos (CEPPI; ZINI, 2013, p.25).

Com este olhar, apresentamos três agentes constituidores do conceito de lugar: a **criança** protagonista da experiência, o **professor**⁵ sensível e o **espaço** estruturado com qualidade material e relacional, que convergem para um rico desenvolvimento infantil.

As oportunidades de aprendizagem e de interação geradas por um ambiente educador são potencialmente marcantes e constituidoras de sentimentos pelo lugar. Construir a prática pedagógica tendo o espaço como “educador” é um caminho para que, a partir da experiência vivida pela criança, a escola seja reconhecida e assumida como um lugar.

CONCLUSÕES

Pensar no espaço para bebês e crianças pequenas e em sua organização, focando na sua constituição como um lugar e em um elemento curricular, exigiu o entrelaçamento de diferentes áreas do conhecimento (Geografia, Pedagogia, Arquitetura, Psicologia) para tecer caminhos possíveis para a construção do espaço como lugar. Essa construção é sintetizada na expressão “do espaço ao lugar”, que corresponde ao processo que se inicia no espaço, perpassa pelo ambiente e tem como pretensão chegar ao lugar, como o ápice desse processo de envolvimento do sujeito com o entorno.

A pesquisa apresentada colabora para a construção de práticas que valorizam e respeitam a criança, pois a coloca em primeiro plano. Quando assumimos o espaço como um elemento curricular, obrigatoriamente, pensamos na criança e em suas especificidades para estruturá-lo. Consideramos que ter o espaço como um elemento curricular e concebê-lo como um educador é indispensável para que a instituição se torne lugar de pertencimento e de identificação. O lugar,

⁵ Entende-se aqui a equipe escolar como suporte para esta atuação do professor com relação à organização do espaço.

atravessado pelos afetos, está carregado de vibrações que marcam o desenvolvimento de uma criança e a acompanha por toda a vida.

Destacamos que pensar na organização do espaço/ambiente para que se constituam em lugar, requer identificar a relevância que espaço/ambiente possuem no contexto educacional e direcionar esforços para que o espaço-educador emergja nas práticas pedagógicas. Respeitar as especificidades de cada instituição (sua história, o contexto, o ritmo, a cultura, necessidades, as condições físicas e financeiras, por exemplo) é fundamental, pois é a partir da realidade e do contexto vivido diariamente que o espaço pode vir a se constituir em lugar. Por este facto, a pesquisa não apresenta uma receita para a organização do espaço, mas possibilidades para aprimorar o que já está construído nas instituições.

O embate entre a organização do espaço real e a organização do espaço ideal permite que práticas construídas sejam aprimoradas, possibilitando a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas. Entre o espaço ideal e o espaço real temos que identificar o espaço possível para cada instituição e, a partir deste ponto, buscar a construção do espaço/ambiente/lugar de pertencimento, identidade, acolhimento e aconchego.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbieri, S. (2012) *Interações: onde está a arte na infância?* São Paulo: Blucher.
- Barbosa, M.C.S. (2006) *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. (C.M. de Oliveira, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul. (Obra originalmente publicada em 1996).
- BRASIL (1998a). *Referencial curricular nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL (1998b). *Referencial curricular nacional para Educação Infantil*. 1v. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL (1998c). *Referencial curricular nacional para Educação Infantil*. 2v. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL (1998d). *Referencial curricular nacional para Educação Infantil*. 3v. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL (2006a). *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade à educação*. Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL (2006b). *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. 1v. Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL (2006c). *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. 2v. Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL (2006d). *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Encarte 1. Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL (2009a). *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.

- BRASIL (2009b). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL (2009c). *Resolução CEB n.º 5 de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL (2009d). *Critérios pra um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (2ª ed). Brasília: MEC, SEB.
- BRASIL (2012a). *Brincadeiras e interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil: manual de orientação pedagógica: módulo 1*. Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL (2012b). *Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês: manual de orientação pedagógica: manual de orientação pedagógica: módulo 2*. Brasília: MEC/SEB, 2012b.
- BRASIL (2012c). *Brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas: módulo 3*. Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL (2012d). *Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas: manual de orientação pedagógica: módulo 4*. Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL (2012e). *Critérios para compra e uso dos brinquedos e materiais para instituições de Educação Infantil: manual de orientação pedagógica: módulo 5*. Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL (2014). Caderno nº12 Territórios educativos para a educação integral - Série cadernos pedagógicos. Brasília: MEC/SEB/PDE/Mais Educação.
- BRASIL (2015a). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394 promulgada em 20 de dezembro de 1996. 11ª ed. São Paulo: Roma Victor.
- BRASIL (2015b). *Mapa inovação e criatividade na Educação básica*. Consultado em: <http://criatividade.mec.gov.br/>
- Calmels, D. (2011). *Espacio habitado: en la vida cotidiana y la practica profesional*. Homo Sapiens Ediciones.
- Carvalho, M.I.C. & Rubiano, M.R.B. (2008). Organização do espaço em instituições pré-escolares. In Z. M. Oliveira (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. 8ª ed. São Paulo: Cortez.
- Ceppi, G. & Zini, M. (2013). *Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil*. (P.H. Freitag, Trad.) Porto Alegre: Penso. (Obra original publicada em 1998).
- Cocito, R.P. (2017). *Do espaço ao lugar: contribuições para a organização dos espaços para bebês e crianças pequenas* (Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP/Brasil). Consultado em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151013>
- Edwards, C., Gandini, L. & Fornan, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. (D. Batista, Trad.) Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 1995).
- Edwards, C. (2016). Aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. In C. Edwards, L. Gandini, G. Fornan (Org.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (M. Abreu, Trad.) (pp. 153-174). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 2012).

- Ferreira, L.F. (2011). Iluminando o lugar: três abordagens (Relph, Buttimer e Harvey). *Boletim Goiano de Geografia*, 22, 1, 43-72. Consultado em abril, 2015: <http://revistas.ufg.br/bgg/article/view/15378/9428>
- Filippini, T. (2014). Sobre a natureza da organização. In P. Zero (Org.), *Tornando visível a aprendizagem individualmente e em grupo* (pp. 14 -15). Coleção Reggio Emília. São Paulo : Ed. Phorte. (Obra original publicada em 2001).
- Forneiro, L.I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M.A. Zabalza (Org.). *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281) (B. A. Neves, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 1996).
- Frago, A.V. & Escolano, A. (1998). *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Gandini, L. (2016). Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In C. Edwards, L. Gandini & G. Fornan (Org.), *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (M. Abreu, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 1996).
- Goldshmiel, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos. O atendimento em creche*. 2ª. ed. (M. Xavier, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 2004).
- Hawkins, D. (2016) A história de Malaguzzi, outras histórias e o respeito pelas crianças. In C. Edwards, L. Gandini & G. Fornan (Org.), *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (M. Abreu, Trad.) (pp. 87-94). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 2012).
- Holzer, W. (1999) O lugar na Geografia Humanista. *Revista território, Ano IV*, n.º 7, 67-78.
- Holzer, W. (2003) O conceito de lugar na Geografia cultural-humanista: uma contribuição para a Geografia contemporânea. *GEOgraphia – Ano V*, n.º 10, 113-123.
- Horn, M.G. (2004) *Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Horn, C. I., Barazzutti, F., Silva, J., Pothin, J., Fortuna, T. & Santos, V. (2014) *Pedagogia do brincar*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação.
- Kinney, L. & Wharton, P. (2009) *Tornando visível a aprendizagem das crianças* (M. F. Lopes, Trad.) Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 2008).
- Kuhlmann, M. J. (2001) Educação infantil e currículo. In A. L. G. Faria & M. S. Palhares (Org.). *Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios* (pp.51-65). Campinas: Autores Associados.
- Relph, E. (2014). Reflexões sobre a emergência e essência de lugar. In E. J. Marandola, L. Oliveira & W. Holzer. *Qual o Espaço do Lugar? Geografia, Epistemologia, Fenomenologia* (pp. 17-32). São Paulo: Perspectiva.
- Rinaldi, C. (2014). Creches e escolas da infância como lugares de cultura. In P. Zero (Org.), *Tornando visível a aprendizagem individualmente e em grupo* (pp. 18-23). Coleção Reggio Emília. São Paulo: Ed. Phorte. (Obra originalmente publicada em 2001).

- Rinaldi, C. (2016). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra. (Obra originalmente publicada em 2006)
- Salles, F. & Faria, V. (2012). *Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica*. 2ª ed. São Paulo: Ática.
- Saramago, J. (1995). *Ensaio sobre a cegueira*. 15ª ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Soares, S. (2017). *Vínculo, movimento e autonomia*. In A. Sommerhalder, A. & F. D. Alves (Org.). *Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender*. Coleção 1ª Infância: educar de 0 a 6. Curitiba: CRV.
- Tuan, Y. (2011). Espaço, tempo, lugar: um arcabouço humanista. *Geograficidade*, 01, 01, 8-19.
- Tuan, Y. (2012). *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. (L. de Oliveira, Trad.) Londrina: EDUEL. (Obra original publicada em 1974).
- Tuan, Y. (2013). *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. (L. de Oliveira, Trad.). Londrina: EDUEL. (Obra original publicada em 1977).
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil* (B. A. Neves, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 1996).

BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NICE BRAGA (BRASIL)

Ana Paula Penner
UFPR
aninha.penner@hotmail.com

Elisa Maria Dalla-Bona
UFPR
elisabona2@gmail.com

Fernanda Georgia Rengel Perly
UFPR
fernandagrperly@hotmail.com

Renata Junqueira de Souza
UNESP
recellij@gmail.com

RESUMO

O município de Curitiba está situado no sul do Brasil e possui uma rede com 217 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). No ano de 2017 foi desenvolvido um estudo de caso no CMEI Nice Braga, onde são atendidas em torno de 500 crianças entre 2 e 5 anos de idade, sendo o único da cidade que possui uma biblioteca. A Niceteca, como é carinhosamente chamada, abriga um acervo com aproximadamente 1.500 livros, num espaço colorido, lúdico e

principalmente adaptado para as crianças pequenas. Políticas governamentais têm assegurado a reposição do seu acervo que foi considerado, em sua maioria, de ótima qualidade, pois “trazem em seu bojo muita graça, mistério e fruição, gerando expectativa no leitor” (Araújo, Burlamarque; Martins, 2011: 77) e com potencial para fazer da leitura um momento de diversão e expansão dos horizontes de expectativas das crianças.

A maior parte dos usuários desta biblioteca ainda não é alfabetizada, mas, mesmo assim, são considerados leitores, pois aprendem a ler imagens, estruturas de texto e discursos orais desde cedo, ainda que não saibam decodificar as letras e as palavras no papel. As crianças estão envolvidas no processo do letramento literário (Cosson, 2006), que se trata da atribuição de sentido ao que veem e ouvem nos livros de literatura, e que as torna capazes de utilizar essas leituras no contexto social em que vivem.

Nestas condições destaca-se o papel dos mediadores de leitura para assegurar um trabalho constante, intencional e bem planejado com a literatura. Na Niceteca há muitas fragilidades sobre o papel desempenhado pelos mediadores de leitura no que se refere às estratégias utilizadas para a contação de histórias e o acesso das crianças ao acervo. Assim, alerta-se para as recomendações de Giroto; Souza (2009) e Ferreira; Scorsi; Silva (2009) sobre a necessidade da biblioteca da Educação Infantil ser planejada para acolhimento das crianças e o favorecimento do seu contato direto com os livros. E também para o asseverado por Silva (2009), para que a biblioteca não seja um espaço com normas excessivas, que deixem a criança receosa a pegar nos livros, folheá-los e devolvê-los à estante. E, ainda, para a afirmação de Aquino (2012), ao dizer que na Educação Infantil, é importante que o livro seja introduzido como brinquedo, permitindo à criança tocá-lo, senti-lo, cheirá-lo, percebendo, com o tempo, a forma de manuseá-lo.

1. INTRODUÇÃO

O município de Curitiba está situado no sul do Brasil e tem uma população de aproximadamente 1,8 milhão de pessoas. A cidade possui uma rede com 217 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), sendo que apenas no CMEI Nice Braga há uma biblioteca. Neste CMEI são atendidas em torno de 500 crianças entre 2 e 5 anos de idade, de famílias de diversos níveis socioeconômicos, sendo que a maior parte delas é de classe média.

O CMEI Nice Braga foi fundado em 28 de outubro de 1964, completando 54 anos em 2018. Em 1982, foi construída no seu vasto terreno uma “Cidade Mirim” (Imagem 1), com uma capela, pracinha, viveiro com pequenos animais

e casinhas que representavam banco, restaurantes e outros estabelecimentos. Ela existe até hoje, dando um aspecto diferente dos demais CMEIs de Curitiba.



Imagem 1 – CIDADE MIRIM. Foto do CMEI Nice Braga. Disponível em:
<<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/educacao-nos-bairros-e-desigualbt4t8rgb368uahvrnxz6ozxam>>.

As crianças eram levadas à capela para rezar, mas com a determinação legal de que as escolas públicas brasileiras devem ser laicas, este espaço foi transformado no ano de 2009 numa biblioteca, que foi carinhosamente chamada de Niceteca (Imagem 2) e, assim ganhou prateleiras em formato de trem, tapetes, almofadas e o seu acervo foi gradativamente sendo ampliado.



Imagem 2 – VISÃO INTERNA DA NICETECA

Os desafios para compor o acervo foram inúmeros. No início havia poucos livros, mas a ampliação deste acervo foi alavancada por doações de pais, pessoas da comunidade e de um vereador de Curitiba que fez uma grande doação. Atualmente, a atualização do acervo ocorre com a compra de livros pela direção do CMEI, pelo envio de alguns livros pela Secretaria Municipal de Educação e pela destinação de livros para bibliotecas escolares pelo governo federal.

Hoje a Niceteca abriga um acervo com aproximadamente 1.500 livros, num espaço colorido, lúdico e principalmente adaptado para as crianças pequenas, com um acervo, em sua maioria, de ótima qualidade, pois “trazem em seu bojo muita graça, mistério e fruição, gerando expectativa no leitor” (Araújo; Burlamarque; Martins, 2011: 77) e com potencial para fazer da leitura um momento de diversão e expansão dos horizontes de expectativas das crianças.

2. A PESQUISA

Neste texto constam informações oriundas de um trabalho de conclusão de curso desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (Brasil) sobre um estudo de caso realizado na Niceteca em que são analisados os aspectos singulares de uma biblioteca inserida num centro de educação infantil e voltada para o atendimento de crianças bem pequenas.

A pesquisa de campo ocorreu de abril a agosto de 2017, às quintas-feiras a tarde, três horas por dia, totalizando 48 horas de observações. Cada turma do CMEI permanecia na Niceteca uma vez por semana, por 30 minutos. Ocasão em que participavam de uma contação de histórias, manuseavam e emprestavam os livros.

A observação teve um papel essencial para compreender o contexto específico do campo estudado e, a partir disso, analisar os aspectos e as relações estabelecidas nesse ambiente. Nesse sentido, Vianna (2007: 12) afirma que “Ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos.”. Portanto, observar não significou apenas constatar fatos imediatos, registrando-os de forma descritiva, mas foi também perceber o conjunto de significados e implicações para os sujeitos ali presentes.

Durante as observações no campo de pesquisa foram desenvolvidas conversas com as professoras agentes de leitura da biblioteca, acompanhado o empréstimo de livros pelas crianças e pelas famílias, foram presenciados momentos de contação de histórias e exploração pelas crianças dos livros, e foi avaliada a qualidade do acervo.

3. AS ESPECIFICIDADES DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Talvez a principal especificidade da biblioteca na Educação Infantil esteja no fato de que a maior parte de seus leitores ainda não é alfabetizada. Mesmo assim, eles são considerados leitores, pois aprendem a ler imagens, estruturas de texto e discursos orais desde cedo, ainda que não saibam decodificar as letras e as palavras no papel. Trata-se do letramento literário, em que as crianças são expostas a uma grande variedade de livros e de gêneros literários, de diferentes maneiras, de forma que elas possam atribuir sentido ao que veem e ouvem, além de se tornarem capazes de utilizar essas leituras no contexto social em que vivem.

Nessa perspectiva, a criança começa a ler com os seus cinco sentidos, pois “[...] o livro, além de ser um texto escrito e talvez, antes de o ser, é um objeto com forma, cor, textura, volume, cheiro ou barulho ao se folhear suas páginas.” (Aquino, 2012: 45). Na Educação Infantil, o livro é introduzido como brinquedo, permitindo a criança tocá-lo, senti-lo, cheirá-lo, percebendo, com o tempo, a forma de manuseá-lo.

Segundo Aquino (2012), as crianças entre cinco e seis anos de idade, por exemplo, movidas pela curiosidade, estabelecem marcos perceptivos e cognitivos sobre os textos presentes nos diferentes objetos, entre eles, o livro. Portanto, ela “lê” o que está escrito, mesmo ainda não alfabetizada. Nesse mesmo sentido, Cademartori (1987: 83) se refere a não exigência do domínio do código escrito, uma vez que “a importância dessa experiência reside em que a relação estabelecida, através dela, entre falante e língua, dá primordialidade ao lúdico e ao afetivo. Trata-se, portanto, de uma experiência com a expressividade da língua.”.

O mediador na formação literária, seja ele o professor ou o agente de leitura, proporciona às crianças diversas possibilidades de leitura, mesmo que elas ainda não sejam alfabetizadas, pois isso proporciona, segundo Aquino (2012), a oportunidade de construir significados. É nessa construção que consiste o letramento, contribuindo para que as crianças atribuam sentidos ao que leem, e não realizando uma leitura automática, na qual se decodifica palavras, mas não se é capaz de entender o que se lê. Mais do que isso, a leitura é um diálogo, conforme expressa Cosson (2012: 27): “Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro.”. A biblioteca na Educação Infantil, quando ela existe, tem o importante papel de proporcionar esses primeiros diálogos, abrindo para as crianças a porta para um grande universo de autores, livros, histórias e emoções.

Esse diálogo com o texto literário é possível para crianças não alfabetizadas, pois, em primeiro lugar, elas leem com seus sentidos, literalmente sentindo os

livros. Em segundo lugar, elas tomam elementos com os quais estão familiarizados, como uma determinada imagem, por exemplo, e com sua experiência, somada a sua brilhante habilidade de imaginação, criam hipóteses acerca do que está escrito.

A biblioteca é um local de ricas possibilidades para a formação das crianças não apenas como leitoras, mas como indivíduos. Ali a criança deve ser respeitada como leitora, e todo o funcionamento e dinâmica desse espaço deve se organizar em torno dela. Por meio dos livros e do trabalho realizado pelo mediador de literatura, ela aprende a ler o mundo e a si mesma, num processo prazeroso de dialogar com as diversas obras literárias e no compartilhar das experiências com os outros leitores em formação.

Os usuários da biblioteca do CMEI Nice Braga têm a possibilidade e o privilégio de frequentar um espaço compromissado com a formação do leitor e uma literatura infantil de qualidade. Tal aspecto é essencial para que as crianças construam uma relação positiva com os livros. Esta relação se dá uma vez que este espaço é muito valorizado por essa instituição, na qual as crianças são levadas periodicamente à biblioteca, sendo incentivadas para o empréstimo de livros, tendo acesso a histórias por meio da contação e como um local que se mantém sempre atrativo e interessante para elas. Certamente essas ações contribuem para que desde já as crianças desse CMEI comecem a trilhar seus percursos no processo de formação literária, baseada numa relação agradável e produtiva com a literatura.

Um diferencial propiciado pela Niceteca é que ela propicia a integração com as famílias, pois quinzenalmente os familiares vão com as crianças à biblioteca para emprestar livros que serão lidos em conjunto em casa. Com isso aproxima-se a família da própria criança, criam-se momentos nos quais a criança se sente acolhida e amada; e, por fim, estreitam-se os laços entre a família e a literatura, beneficiando não apenas a criança, mas a todos que moram com ela e que podem não ter acesso à literatura fora desse contexto.

O visual e disposição física da biblioteca tem um papel na formação literária. Conforme Ferreira, Scorsi e Silva (2009), a disposição do ambiente da biblioteca pode sugerir, de forma ativa e relevante, o contato das crianças com os livros. É importante a forma como os livros são apresentados e dispostos nas prateleiras; as obras precisam estar com as capas viradas para frente, pois a maioria das lombadas dos livros de literatura infantil é muito fina, dificultando a sua visualização pelas crianças. Esta é a realidade da Niceteca, as suas prateleiras em formato de trenzinho se estendem ao longo de todas as paredes e os livros são dispostos como se numa vitrine, com as capas bem visíveis. As prateleiras bem baixas na Niceteca se revelou um aspecto estimulante para possibilitar o contato

direto das crianças com as obras. Todas as vezes em que foram à Niceteca as crianças ouviam histórias, escolhiam livros para ler nas prateleiras e folheá-los livremente, interagir com os colegas e trocar experiências de leitura, devolver os livros na prateleira e escolher um livro para empréstimo.

Outro aspecto a ser considerado, é que a biblioteca não pode ser um espaço de excessivo silêncio, como afirmam Ferreira, Scorsi e Silva (2009). A formação literária é marcada pelo diálogo com uma infinidade de autores, enredos e interpretações diferentes por parte dos leitores que, por sua vez, dialogam entre si num movimento de troca de impressões e opiniões. Tal processo é impossível de acontecer inteiramente num contexto de silêncio e total ordenação; precisa de liberdade para a expressão de ideias e pensamentos e para a possibilidade de um processo dinâmico de apropriação da literatura. Isso não quer dizer que a biblioteca não deva apresentar momentos de silêncio. Pelo contrário, em contextos específicos ele também se faz necessário e precisa ser planejado, para que uma determinada atividade possa ser realizada com êxito. Girotto e Souza (2009) afirmam, por exemplo, que os momentos de leitura silenciosa, quando as crianças, individualmente, escolhem livros para ler no interior da biblioteca, não podem coexistir com um momento de contação de histórias. Este incomodaria ou até impediria a prática da leitura silenciosa, que também tem o seu lugar no processo de formação literária.

Sobre a preservação dos livros, as crianças precisam ser informadas quanto aos cuidados necessários em relação ao acervo, sem, no entanto, exagerar nas recomendações. A biblioteca não pode ser um espaço com normas excessivas, que deixem a criança receosa a pegar nos livros, folheá-los e devolvê-los à estante. Algumas informações de cuidado e orientação quanto ao manuseio e empréstimo dos livros são necessárias, sim, mas é importante deixar que a criança se veja num ambiente em que ela tenha a liberdade de escolha e contato com as obras.

A qualidade do acervo é condição essencial para uma biblioteca. Algumas questões podem ser formuladas em relação à qualidade de um livro de literatura infantil, a começar pela sua aparência, que pode atrair ou afastar o leitor, pela imagem da capa, pela combinação de cores, pelo material utilizado na sua confecção, pelo seu formato. O primeiro olhar para o livro pode despertar ou não a curiosidade e o interesse da criança e criar expectativas nela sobre a história. Em uma das observações na Niceteca, um menino pegou na estante o livro *Gato pra cá, Rato pra lá*, de Sylvia Orthof, cuja capa tem a imagem de um gato preto. O menino antes de abrir o livro e arregalando os olhos, dizia a seus amigos que escolhera o livro do “gato preto noturno”, parecendo estar bastante curioso quanto à história do livro, mas já fazendo inferências sobre o seu conteúdo.

Um aspecto a ser observado quanto à qualidade dos livros destinados às crianças da Educação Infantil é a relação entre texto e imagem que devem estar bem articulados, não apenas complementando um ao outro, mas também ampliando as possibilidades de sentidos e interpretações que serão realizadas pelos leitores. O ideal é que a história, tanto em seu texto como em suas imagens, apresente lacunas que proporcionem a reflexão por parte dos leitores, “o livro deve ser oferecido à criança para sua leitura sensorial, até atingir outras dimensões da leitura, como a emocional e a intelectual.” (Dalvi; Quadros; Silva, 2016: 31). Sobre as ilustrações dos livros, Feba e Valente (2016) afirmam que boas imagens possibilitam uma compreensão para além de seus traços, formas e cores, não se esgotando no primeiro momento, mas levando a criança a imaginar e a construir e reconstruir os sentidos sobre as coisas.

Outro fator a ser levado em conta na escolha de livros a serem apresentados às crianças são indicados por Araújo, Burlamarque e Martins (2011: 77), ao afirmarem que bons livros “são aqueles que trazem em seu bojo muita graça, mistério e fruição, gerando expectativa no leitor. Esses requisitos fazem da leitura um momento de diversão e expansão dos horizontes de expectativas.” Além disso, a literatura infantil de qualidade não supõe uma linguagem infantilizada, nem restringe à criança o contato com qualquer tema considerado “tabu”. Desse modo, para alargar seus horizontes, a criança em processo de formação literária precisa ter acesso a livros que lhe permitam adquirir uma postura crítica diante das diversas temáticas e situações com as quais ela se defronta.

Um tipo de livro que agrada bastante as crianças pequenas é o livro-brinquedo, como: *pop up* (com espécies de janelas para a criança abrir), *jump* (em que elementos tridimensionais “saltam” ou se abrem nas páginas ao serem abertas) e os livros de *scanimation* (apresentam movimentos ou mudanças visuais com o virar das páginas), entre outros. Carvalho e Paiva (2011) afirmam que o livro-brinquedo oferece muitas possibilidades de movimento e de percepção para as crianças, despertando seu interesse sensorial. Para elas, esse tipo de livro provoca o desejo da criança de se aproximar do livro e de realizar algum tipo de ação sobre ele, explorando suas possibilidades por meio do seu manuseio. Na Niceteca há alguns livros-brinquedo, especialmente do tipo *pop up*, porém poucos ficavam a disposição para empréstimo, por serem muito frágeis.

Há também os livros de imagens, que não apresentam textos em seu interior, apenas ilustrações que formam a história. Também chamados de livros não-verbais ou livros sem palavras, estas obras compõem uma opção que oferece mais autonomia de leitura para as crianças, que podem ler a história sem a ajuda de um adulto, embora este possa fazer intervenções que achar necessárias. Esta

autonomia se dá pelo fato de a imagem ter o poder de dizer mais que a palavra, como afirmam as autoras Paiva e Ramos (2016). A criança pequena é iniciada no processo de formação literária por meio dos seus sentidos, especialmente pela audição, ao ouvir uma história, por exemplo, e pela visão, como quando ela observa uma sequência de imagens que forma uma história. Araújo, Burlamarque e Martins (2011) descrevem o livro de imagens como objeto de fascínio entre as crianças, que se mostram curiosas ao virar de cada página, se encantam com as ilustrações e são estimuladas na imaginação. Na Niceteca há livros de imagens muito interessantes e bons disponíveis para o empréstimo. Há resistência por parte de alguns pais em relação a esse tipo de livro, que reclamam da dificuldade de ler para seus filhos uma história sem textos.

Há, ainda, diversos outros tipos de livros que podem compor a biblioteca da Educação Infantil. Um acervo bom e diversificado atrai as crianças para o contato com os livros, potencializando seu processo de formação literária. Portanto, o acervo tem um papel muito importante na formação dos leitores e o ideal é ser composto de forma a ir ao encontro das necessidades das crianças de se identificar com certos personagens ou histórias, de aprender a lidar com algumas situações, de sentir-se motivadas a vencer os desafios e de encontrar prazer na leitura dos livros.

4. CONSTRUINDO A RELAÇÃO LIVRO-CRIANÇA: O PAPEL DO MEDIADOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO LITERÁRIA

O processo de formação de um pequeno leitor é marcado, entre outras coisas, pela presença de um adulto capaz de proporcionar o encontro entre livro e leitor no sentido de despertar o encantamento da criança diante do mundo da literatura. A presença de livros na biblioteca e a existência de momentos voltados para o manuseio e leitura de livros pelas crianças, por si só, não são suficientes para que a formação literária se consolide. Mais do que isso, é essencial que haja um trabalho constante e intencional com a literatura por parte de um mediador, a fim de, efetivamente, formar leitores. Salienta-se a necessidade de criar situações que estimulem diferentes mediações de leitura com as crianças e que envolvam diferentes atores. Quanto mais as crianças têm acesso e oportunidades de manusear, ouvir e conhecer diferentes livros, maiores possibilidades terão de encontrar significado e prazer no que veem e ouvem, além de contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo (Baptista; Belmiro; Galvão, 2016).

O papel do mediador é permitir que as crianças manuseiem os livros, ouçam histórias, compartilhem os livros entre si, tenham tempo de se envolver

com as histórias, questionar seu conteúdo, descobrir sentidos e reinventar novas histórias e significados para diversos elementos e contextos a partir do que foi lido inicialmente. Trata-se de um conjunto de ações, atitudes e posturas por parte do mediador que contribuem para a aproximação da criança às diversas narrativas que lhe são apresentadas, para sua participação ativa na construção das histórias e na produção de significados para si e para o mundo ao seu redor. Girotto e Souza (2009) afirmam que o mediador deve estar atento para o fato de que somente escutar histórias não leva a criança a ler, mas sim ela precisa vivenciar situações onde possa exercer autonomia de escolha, ter acesso fácil a obras diferentes e ter contato frequente com os livros de literatura infantil.

Ariosi, Barbosa e Martins Neto (2016: 88) afirmam que “Quando o educador lê para a criança e dá a ela a oportunidade de agir sobre o mundo, essa criança passa de um ouvinte para um sujeito de ação, cocriador da história.”. Desta forma, o mediador é responsável por encaminhar a criança para um universo de possibilidades de interpretação e de usos que ela fará da literatura na sua própria formação como indivíduo e na sua relação com as narrativas, permitindo que a criança tenha a oportunidade de se envolver e cooperar nas histórias que lhe são apresentadas.

O mediador precisa ensinar às crianças os conhecimentos dos elementos técnicos, estéticos e estruturais de um livro, a diferenciar autor de ilustrador, a perceber os momentos chave dentro de uma história, a diferenciar a fala dos personagens da fala do narrador, a perceber os diferentes caminhos que cada autor trilha para o desfecho da história e, assim, adquiram a “consciência literária” (Santos; Souza, 2009: 100).

De início, o trabalho da mediação pode parecer algo simples e fácil de ser realizado, mas o papel do mediador vai muito além de pôr as crianças em contato com os livros. O mediador da literatura infantil, conhecendo tanto as crianças como os livros à sua disposição, tem a complexa tarefa de ligá-los em atividades prazerosas e, ao mesmo tempo, desafiadoras. A mediação, portanto, é um trabalho complexo, atendendo a indivíduos totalmente diferentes, com características, necessidades e anseios particulares.

A função do mediador consiste em criar na criança a necessidade de ler e de lhe oferecer uma série de possibilidades de experiências com a leitura, de forma que ela vá criando gosto pela literatura:

[...] o gosto pela leitura e pela literatura nascem de uma necessidade que é criada pelo professor, pelo contato com os leitores mais experientes e com as situações em que as crianças possam pôr em jogo suas ideias, sua imaginação, fazer previsões e antecipações e validá-las ou não. (Arena; Silva, 2012: 8).

A primeira preocupação do mediador no trabalho com a literatura infantil precisa ser que a criança seja rodeada de livros. De muitos livros, de diversos gêneros literários e de boa qualidade. Aliás, todo o ambiente ao seu redor pode remeter à utilização da linguagem escrita, para que a criança vá compreendendo seus usos sociais. Colomer (2007: 117) afirma que “[...] é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada.”. Assim, a criança aprende a ler as obras de forma crítica e reflexiva e a conectá-las a sua própria vida, dando um sentido diferente e único à história.

O senso crítico, o hábito de refletir sobre as leituras, é algo que necessita ser estimulado na criança no processo de formação literária. Porém, essa postura crítica não se forma de maneira forçada, saturando as crianças de perguntas que se repetem ao final de cada leitura. Segundo Balça e Vagula (2016: 100-101):

A critério do professor e de acordo com o texto que será lido, pode-se realizar pausas durante a “leitura”, para que as crianças se manifestem, ou propor questões que orientem a compreensão. Ainda que a leitura seja conduzida todos devem participar. Neste sentido, pode-se combinar com antecedência, os procedimentos: se deverão ouvir toda a história e manifestar-se apenas ao final; se poderão, durante a leitura, levantar a mão como sinal para requerer autorização para falar, etc.

Assim, haverá muito mais êxito se as crianças tiverem oportunidades de refletir e de se expressar acerca do que foi lido por meio dos diálogos após as leituras (ou em outros momentos combinados), das trocas de experiências entre as próprias crianças, da expressão de suas opiniões, porém sem serem forçadas a isso, e das diversas outras atividades promovidas pelo mediador, o qual precisa adotar um olhar atento e observador para as reações apresentadas pelas crianças.

Segundo Colomer (2007), é muito importante também que as crianças tenham a oportunidade e o espaço de trocar as obras entre si, compartilhando assim suas experiências, conhecimentos, opiniões e sensações que uma história lhes suscitou e, dessa forma, adentrando uma dimensão socializadora em que as crianças se sintam parte de uma mesma comunidade de leitores. Ou seja, a própria partilha de conhecimentos entre os leitores contribui para a sua formação literária como indivíduos e como grupo.

A atividade de contação de história é crucial para a introdução do jovem leitor no mundo da literatura. A Niceteca pode ser considerado um espaço capaz de seduzir as crianças para a leitura. Ela é uma biblioteca abundante não apenas de livros, mas também de momentos de um rico contato das crianças com a literatura, especialmente por meio da contação de histórias. A Niceteca oferece

um horário semanal para cada turma da instituição, reservado para a contação de uma história, quase sempre feita pela agente de leitura do local. Trata-se de um momento de muito prazer para as crianças, as quais escutam com atenção e se envolvem na história de maneira visível pelos seus olhares atentos, suas expressões em reação às surpresas da história e suas diversas formas de participação. O espaço da biblioteca é organizado de forma a atrair a atenção das crianças que o adentram, por exemplo, com uma mala no meio da biblioteca de onde serão tirados objetos durante a contação de história, a agente de leitura caracterizada de algum personagem, ou usando um chapéu ou outro adereço.

Para uma boa contação, professor ou agente de leitura tem como objetivo fazer com que o espectador entre na história, se envolva a ponto de ser capaz de completar as lacunas deixadas propositalmente pelo autor, trazendo suas próprias observações e considerações, para dar outro sentido e vida própria ao que ele ouve e vê. Da mesma maneira, o contador precisa dar espaço e expressar em falas e gestos algumas possibilidades não tão claras, que gerem interpretações diferentes, para que o ouvinte note algumas sutilezas por si mesmo e termine de preencher os vazios do texto, trazendo sua própria forma de ver e sua bagagem pessoal de experiências para dentro da história.

Na Niceteca, muitas vezes, ao fim de uma contação, as crianças discutiam entre elas sobre as situações que os personagens passavam ou qual situação/personagem cada uma mais gostou. Despertaram o interesse das crianças as ocasiões em que eram inicialmente explorados os paratextos do livro, a capa, autoria e ilustração; também as ocasiões em que a contação era feita sem o livro, mas utilizando diferentes elementos para contar a história, como objetos comuns, mas que ganhavam outro significado e vida no decorrer da história. A agente muitas vezes usava panos, caixas, pedras, colares, fantoches, coroas, entre outros objetos, que ficavam dispostos em um lado da biblioteca, para caracterizar personagens ou lugares específicos. Ela também sempre se movimentava de um lado para o outro para exemplificar os acontecimentos da história e prender a atenção das crianças.

A importância de contar bem uma história está no fato de que a criança poderá fazer conexões a partir do que ouve e lembrar de momentos vivenciados por ela durante uma contação, que podem marcá-la para o resto de sua vida. Algumas personagens das histórias marcam de tal forma que são lembradas por muito tempo, mesmo depois da história ter sido concluída, pois elas, segundo Cademartori (2009: 29) “[...] são aquelas capazes de transmitir de algum modo impressão de verdade existencial, mesmo que seja pela simples condição de serem figurações da infância, mas feitas de tal modo a permitir que possamos pensar nelas como se, de fato, existissem.”. São personagens que se tornam parte das

brincadeiras de faz de conta, servindo de exemplos para imaginar situações e que estão presentes em conversas para confirmar ou reafirmar opiniões e ideias.

As crianças têm uma sensibilidade e uma espontaneidade que as permitem enxergar além; ouvir uma história sendo contada e dentro de si mesmas criar um universo inteiro onde tudo aquilo acontece e ganha vida por meio do imaginário:

Assim, adentrando o mundo lúdico com verdade, amor e encantamento, ao narrar histórias, estaremos transformando palavras em memória afetiva, palavras em formação do pensamento, em imaginação, em atividade criadora, em ação humanizante. (Giroto; Souza, 2016: 29).

Sobre essa “ação humanizante” as autoras exemplificam muito bem a relevância de um bom mediador quando falamos em formar leitores e despertar o interesse pela leitura nos pequenos. Um professor, um agente de leitura ou qualquer outro indivíduo que se propõe a contar uma história precisa entender o tamanho de sua responsabilidade. Histórias falam, tocam, constroem, atraem e despertam inúmeros sentimentos e reações em quem as ouve. Se essas ações serão positivas ou negativas dependerá muito de quem conta as histórias.

Durante as observações no CMEI Nice Braga a agente de leitura sempre repetia algumas palavras de concentração com as crianças, antes de contar alguma história. Ela dizia: “Olhos de coruja, orelhas de elefante e boca de siri”. A agente e as crianças repetiam as palavras fazendo gestos para fixar a parte do corpo com os animais mencionados. Assim a agente dizia às crianças que ouvir uma história era um momento especial, de silêncio e concentração e as crianças respeitavam este acordo até o fim da história, após a qual a agente deixava que as crianças fizessem perguntas ou comentários sobre os personagens, o lugar narrado, entre outros elementos observados durante a contação. Sobre esse aspecto, Alves, Espíndola e Massuia (2011: 111) afirmam que “Tratando-se da conversa antes da história, o principal objetivo é fazer combinados a respeito do comportamento dos alunos durante a narrativa, esclarecendo se poderão ou não fazer comentários e outras intervenções.”. Isso, portanto, torna o momento da contação mais organizado e proveitoso para as crianças, que aprendem a esperar e aproveitar sem distrações ou pausas desnecessárias no decorrer da história contada.

Uma história pode causar emoção e entusiasmo em todos, em quem conta e em quem ouve, pois carrega em si elementos variados e mágicos que alcançam o coração e a mente de quem se envolve em um momento de contação. Crianças e adultos são envolvidos por uma atmosfera de amor, alegria e deleite, pois é isso que uma história produz em quem entra em contato com ela.

Quem conta tem que estar disposto a criar uma cumplicidade entre história e ouvinte, oferecendo espaços para o ouvinte se envolver e recriar. Esses espaços de locomoção do ouvinte dentro de uma história podem ser construídos pelas pausas, silêncios, ações, gestos e expressões, de forma harmônica. O contador de histórias não pode ser nunca um repetidor mecânico do texto que ele escolheu contar. Como garantia de uma narração viva estão elementos, como originalidade, surpresa, conflitos instigantes, questionamentos nas entrelinhas, a agilidade da contação e a expressividade. (Sisto, 2005: 22)

O papel do contador é fundamental para que a criança se interesse pela história e anseie por outras. Na Niceteca, ao contar uma história, a agente de leitura buscava agir dessa maneira, com expressividade de fala e de movimentos, com criatividade e com envolvimento, de forma que era visível a animação das crianças ao entrarem na biblioteca, o olhar atento durante as contações e as expressões faciais que acompanhavam a emoção de cada história. Além disso, como forma de aproximar os pequenos leitores dos livros, a agente sempre fazia questão de falar o nome do autor e do ilustrador do livro que estava usando para contar a história daquele dia, às vezes utilizava o livro para a contação e, em outras, técnicas diversas, como a utilização de objetos diferenciados para ilustrar os diferentes elementos das narrativas.

Uma boa contação depende de como a história é contada. Expressar palavras como se não tivessem importância ou proferi-las sem emoção desvaloriza a história e deixa esse momento muito menos atrativo. Contar com alegria, como se aquilo que se conta fizesse parte da vida do contador transforma uma narrativa em uma história com vida para a criança, que transforma os personagens em amigos e os lugares em ambientes do seu imaginário, podendo esses elementos posteriormente fazer parte de brincadeiras ou de criações de histórias novas, originais.

Elementos diferenciados também são ótimos meios para deixar a história mais animada e prazerosa. Esses recursos podem ser, segundo Sisto e Motoyama (2016: 117) “[...] objetos, figurinos, instrumentos, cenários, projeções que auxiliam o contador a enriquecer a sua *performance* e a interagir com os ouvintes, proporcionando-lhes uma experiência estética diferenciada.”. A agente de leitura da Niceteca em diversas ocasiões utilizava chapéus, tiaras, bonecas, fantoches, panos, etc., como quando contou a história da Rapunzel e usou objetos diferentes para cada personagem e também para enriquecer a narrativa e falar de momentos ou lugares específicos. Os objetos utilizados foram uma boneca com um aplique de trança para a Rapunzel, uma coroa alusiva ao príncipe, um chapéu pontudo lembrava a bruxa, tiaras de folhas representavam as verduras e as prateleiras da Niceteca eram a torre em que a bruxa prendia a Rapunzel. Os objetos utilizados

eram simples, às vezes envolvendo o próprio mobiliário do local, mas suficientes para atrair o interesse das crianças e despertar sua imaginação.

Contar uma história, portanto, é um privilégio. É ter a oportunidade de conquistar mentes e corações, de despertar o prazer e o encanto pelo mundo mágico dos contos e tornar viva uma história. Contar é também amar em palavras, demonstrar afeto e carinho ao apresentar uma narrativa cheia de vida e surpresas para uma criança, ou melhor ainda, para muitas delas. As histórias são ricas em vários aspectos - culturais, estéticos, emocionais - e carregam em si uma imensidão de caminhos possíveis, os quais o leitor ou o ouvinte pode trilhar para chegar onde desejar, seja de uma forma consciente ou ainda presente no inconsciente dos pequenos.

5. CONCLUSÃO

A biblioteca destinada às crianças na fase inicial da trajetória escolar apresenta algumas especificidades. Como sendo o primeiro espaço de contato com os livros para muitas crianças, essa biblioteca, bem como a instituição que a abriga, precisam se estruturar em torno de princípios que valorizem a criança e assim possam se organizar de forma a proporcionar sua formação literária. Mesmo ela ainda não sabendo ler convencionalmente, essa criança precisa ser respeitada como leitora pois, na perspectiva do letramento literário, ela é capaz de ler o mundo ao seu redor e lê os livros de acordo com o que é capaz de ver, supor e interpretar. Essa leitura vai se expandindo na medida em que a criança tem contato com mais e mais obras, despertando seu interesse e desenvolvendo o seu prazer em ler.

Com isso, sua bagagem de vivências com a literatura vai incorporando conteúdo, permitindo que a criança desperte para infinitas possibilidades de sentidos que ela poderá atribuir a ela mesma e às diversas relações que estabelece com o mundo ao seu redor. Portanto, uma criança que, desde a Educação Infantil, é levada a mergulhar na literatura, tem a chance de desenvolver um olhar que vai mais além dos limites visíveis e materiais. Por meio de sua imaginação e dos conhecimentos adquiridos com a literatura, ela ganha uma visão mais abrangente acerca das coisas, tornando-se capaz de exercer senso crítico e de criar a partir do que construiu em seu interior desde o início do seu processo de formação como leitora.

Porém, para que isso seja possível, algumas questões precisam ser levadas em conta. O acervo precisa ser bom, com livros de qualidade para as crianças. Isto é, livros que tragam uma literatura fluída, gostosa de se ouvir, porém

intrigante, que faça refletir, imaginar, sonhar. Um bom livro se torna uma preciosidade nas mãos de uma criança que descobriu os encantos que as páginas podem lhe proporcionar.

É necessário também que haja um mediador que entenda todo o processo de formação literária e saiba conduzir as crianças a encontros significativos com os livros. Este mediador não pode impor sua opinião, exigindo que as crianças sigam seu ponto de vista, mas sim instigar para que construam seus próprios pensamentos. Para isso, o mediador realiza ações que estimulem essa construção e adota uma postura de respeito em relação à criança, seu ritmo e capacidade de compreender e criar significados.

Valorizar o trabalho com a literatura infantil significa valorizar a própria infância, uma vez que a criança encontra a si mesma nas histórias e alarga seus horizontes a partir delas. A existência de uma biblioteca na Educação Infantil potencializa esses efeitos, como meio concreto para abrigar e promover todas essas possibilidades de busca pela identidade e de sonhar além, de compreender o mundo e de agir sobre ele com criatividade e imaginação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, A. E.; Espíndola, A. L.; Massuia, C. S. (2011). Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola? In: Souza, R. J. de; Feba, B. L. T. (Eds.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento* (pp. 97-121). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Aquino, K. A. de. (2012). *O nascimento do leitor: Ler, contar e ouvir histórias na Educação Infantil*. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial; Boa Esperança, Mato Grosso: EdUFMT.
- Araujo, M. dos S.; Burlamarque, F. V.; Martins, K. C. C. (2011). A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: Feba, B. L. T.; Souza, R. J. de. (Eds.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento* (pp. 75-95). Campinas, São Paulo: Mercado das Letras.
- Arena, D. B.; Silva, G. F. da. (2012). O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. *Revista Álabe*, (6). Consultado em fevereiro, 2017, em <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/download/105/116>
- Ariosi, C. M. F.; Barbosa, G. A. da S.; Martins Neto, I. A. (2016). Onde ler em voz alta – Preparando o ambiente mediador. In: Girotto, C. G. S.; Souza, R. J. de (Eds.). *Literatura e Educação Infantil: Para ler, contar e encantar*. (pp. 65-90). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Baptista, M. C.; Belmiro, C. A.; Galvão, C. (2016). Educação infantil e a gênese do processo de construção do leitor literário. In: Bortolotto, N.; Debus, E.; Juliano, D. B. (Eds.). *Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas*. (pp. 73-93). Tubarão, Santa Catarina: Copiart.

- Balça, A.; Vagula, V. K. B. (2016). Ler na Educação Infantil: Mediação, Literatura e aprendizado. In: Girotto, C. G. G. S.; Souza, R. J. de (Eds.). *Literatura e Educação Infantil: Para ler, contar e encantar*. (pp. 91-109). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Cademartori, L. (1987). *O que é literatura infantil*. (3rd ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Cademartori, L. (2009). *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica.
- Carvalho, A. C. M.; Paiva, A. P. (2011). Livro-brinquedo, muito prazer. In: Feba, B. L. T.; Souza, R. J. de (orgs.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. (pp. 13-47). Campinas, São Paulo: Mercado das Letras.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. São Paulo: Global.
- Cosson, R. (2012). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- Dalvi, M. A.; Quadros, M. C. de; Silva, K. A. de A. M. (2016). A leitura em voz alta na educação infantil: O que e como ler. In: Girotto, C. G. G. S.; Souza, R. J. de (Eds.). *Literatura e Educação Infantil: Para ler, contar e encantar*. (pp. 29-64). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Feba, B. L. T.; Valente, T. A. (2016). O acervo PNBE: por dentro e por fora dos livros. In: Girotto, C. G. G. S.; Souza, R. J. de (Eds.). *Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e prática de leitura*. (pp. 131-148). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Ferreira, N. S. de A.; Scorsi, R. de Â.; Silva, L. L. M. (2009). Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: Souza, R. J. de (Eds.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. (pp. 49-67). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Girotto, C. G. G. S.; Souza, R. J. de. (2009). A Hora do Conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: Souza, R. J. de (Ed.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: O mediador em formação*. (pp. 19-47). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Girotto, C. G. G. S.; Souza, R. J. de. (2016). Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. In: Girotto, C. G. G. S.; Souza, R. J. de. (Eds.). *Literatura e educação infantil: livros, imagens e práticas de leitura*. (pp. 11-38). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Paiva, A.; Ramos, F. O não-verbal no livro literário para criança. In: Girotto, C. G. G. S.; Souza, R. J. de. (Eds.). *Literatura e educação infantil: livros, imagens e práticas de leitura*. (pp. 193-220). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Santos, C. C. S. dos; Souza, R. J. de. (2009). Programas de leitura na biblioteca escolar: a literatura a serviço da formação de leitores. In: Souza, R. J. de. (Ed.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. (pp. 97-114). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Sisto, C. (2005). *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. (2nd ed.). Curitiba, Paraná: Positivo.

- Sisto, C.; Motoyama, J. (2016). A narração de histórias na infância: técnicas e interação.
In: Giroto, C. G. G. S.; Souza, R. J. de. (Eds.). *Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar*. (pp. 111-138). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Vianna, H. M. (2007). *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília, Distrito Federal: Liber Livro.

CIRANDA DE SABERES:

PROTAGONISMO INFANTIL E RELAÇÕES DE GÊNERO

Renata Aparecida Carbone Mizusaki¹
Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT
renatamizusaki@hotmail.com

Cleomar Ferreira Gomes
Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT
gomescleo@gmail.com

RESUMO

Rigorosos têm sido os esforços de diferentes campos de saberes em aprofundar as discussões e os estudos sobre as crianças e as infâncias, potencializando a audiência de suas experiências como campos profícuos de produção de conhecimentos, rompendo assim com práticas sociais e históricas que as colocaram em uma rede periférica de impotência cultural; interrogam saberes cristalizados ao longo dos tempos de modo a possibilitar uma nova escrita junto com as crianças nos espaços escolares, construídos como alegorias de horizontes possíveis, como recriação das relações de tempos-espacos, saberes. Nesses entre-lugares, as experiências pedagógicas podem ser resignificadas a partir do alargamento das noções e concepções de eu e de mundo e da relação questionadora entre as crianças e os adultos que convivem nos espaços da Educação Infantil.

Um dos eixos dessas experiências são as relações de gênero. Ancorada nos princípios éticos, estéticos e políticos, principalmente, por se tratar, neste tem-

1 O presente trabalho é realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil – CAPES (Código de Financiamento 001).

po de vida, de um momento privilegiado de construção identitária, as relações de gênero são um aspecto de discussão fundamental, tendo em vista a imersão cultural histórica brasileira marcada por uma tradição patriarcal e por relações desiguais entre homens e mulheres em diferentes setores da vida social. As crianças devem ter oportunidades ampliadas de discussão e experiências questionadoras de estereótipos cristalizados para que se sintam motivadas e seguras em intervir cultural e socialmente, a partir de novas perspectivas que superem preconceitos enraizados historicamente.

Nessa direção, este texto apresenta uma pesquisa qualitativa, em andamento, que busca compreender os modos pelos quais as crianças constroem experiências de identidades de gênero, em contexto institucional, especialmente durante as brincadeiras e jogos, através de uma leitura de inspiração etnográfica, que se utiliza da observação direta e a entrevista semiestruturada de crianças do Pré-II, de uma escola pública de Vilhena-RO, como possibilitadores da interpretação desse fenômeno. Os resultados preliminares apontam para o necessário encontro da escola e da criança na construção de novos caminhos para a equidade de gênero e justiça social.

1. INÍCIO(S) DE UM PENSAMENTO

Rigorosos têm sido os esforços de diferentes campos de saberes, como a “Antropologia, a Psicologia, a História e, principalmente a Sociologia da Infância” (Sarmiento, 2008), em dinamizar e aprofundar as discussões teórico-metodológicas e os estudos sobre as crianças e as infâncias, ao colocarem-nas na perspectiva social, política, cultural e educativa de sua produção enquanto “categoria social de análise em articulação com outras categorias de estudo, como raça, etnia, classe social, condição econômica” (Siqueira, 2011), considerando-as ainda reprodutoras e produtoras de saberes, conhecimentos, noções, culturas, identidades e singularidade.

Essas crianças, múltiplas, plurais, socialmente situadas em contextos complexos, crianças-potência de pensamento e de ação, podem ter seu percurso temporal de infância assim definido: “Então, sempre nos nasce uma criança, a vida toda. Porque a infância é o acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo, pelo menos a sua possibilidade, um novo mundo em estado de latência. Somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo. O nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução, isso é a infância” (Kohan, 2008, p. 47).

Ao lado dessas formas de compreensão das infâncias, a Pedagogia da Infância tem mostrado que as relações entre as crianças e os adultos que as cercam e as crianças entre si, suas brincadeiras, suas relações com o corpo, com o espaço e o tempo na Educação Infantil, partindo da “função social atribuída à Educação Infantil” (Buss-Simão, 2012), são resignificadas pois, conforme esclarece a autora, ao tirar a criança do lugar social periférico, atribuindo-lhe centralidade nos processos educacionais formalmente organizados, essa área do conhecimento considera para além do *corpus* acadêmico constituído, a sensibilidade, o corpo em movimento e a expressão como meios de aprendizado.

Uma educação da infância ancorada nessas bases interroga saberes cristalizados ao longo dos tempos de modo a possibilitar uma nova escrita junto com as crianças dos espaços escolares, construídos como alegorias de horizontes possíveis, como recriação de relações de tempos-espacos, saberes. Nesses entre-lugares, as experiências pedagógicas são resignificadas a partir do alargamento das noções e concepções do eu e do mundo e da relação questionadora entre as crianças e os adultos que convivem nos espaços da Educação Infantil.

Um dos pontos fundamentais nesses espaços de experiência, educação, cuidado e socialização são as relações de gênero. Alicerçadas em diferentes documentos legais do Ministério da Educação Brasileiro, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação (RCNEI's), as relações de gênero nessa modalidade de educação, devem estar respaldadas a partir de princípios éticos, estéticos e políticos, referendando práticas de questionamento que se apresentem como alternativas a modelos patriarcais de educação e submissão.

No entanto, por ser um campo científico ainda em formação, conforme Finco (2004) e Alvarenga (2016), do ponto de vista científico há ainda um caminho longo a ser percorrido em relação aos estudos e pesquisas que abordem de modo articulado as relações e as identidades de gênero à Educação Infantil, para a formação sólida de um campo de estudos que privilegie a construção de mecanismos para a formação de professores(as) direcionados para a centralidade da criança nos processos de ensino-aprendizagem em contexto com uma cultura mais ampla, bem como para a participação de crianças em estudos dessa natureza. Além disso, o fortalecimento da Pedagogia orientada para as diferenças, para a superação de práticas educativas que reafirmam o preconceito em suas diferentes modalidades é fundamental na reescrita dos modos de formar professores(as).

Os reflexos de uma formação com lacunas nas discussões sobre as relações de gênero na educação e na educação de infância tem consequências preocupantes. Acerca disso, Cardona (2016) afirma que a carência ou a ignorância dessas discussões acarretam o reforçamento de condutas de discriminação e

na disparidade de gênero, na desigualdade de oportunidades para meninos e meninas, inclusive nos espaços formais de educação.

Nesses contextos de formação e de identidade docente, tornam-se fundamentais a resignificação do sentido de escola e da função e papéis docentes, através do, como assegura Nóvoa (1999, p.17-18), “resgate social da profissão docente e a definição de políticas educativas coerentes”. Além disso, o autor aponta a formação de uma identidade e atuação coletivas por meio de “equipes de trabalho, intervenientes de modo organizado e colaborativo, a partir de condições reais de trabalho” (Nóvoa, 1999). Em suas palavras: “A “refundação da escola” tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores. Esta profissão representou, no passado, um dos lugares onde a ideia de escola foi inventada. No presente, seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e cidadania democrática. Mas, para que tal aconteça, é preciso que professores sejam capazes de reflectirem sobre sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões colectivas da profissão” (Nóvoa, 1999, p. 20).

A dimensão conjunta, colaborativa e de equipe a que se refere Nóvoa é condição necessária para o desenvolvimento da noção de escola de infância, que se abre a novas formas de pensar o fazer docente como prática de justiça social e de equidade de gênero.

1.1. Educação de Infância e práticas sociais de construção de identidades

A visibilidade e a invisibilidade das crianças em discursos, documentos, práticas sociais e simbólicas é sintomática do lugar e do papel para elas destinados pelo projeto social de um tempo e espaço políticos.

Historicamente as crianças tiveram um papel e um lugar social em nossa cultura. Desde as primeiras que aqui estavam ou das que por aqui chegaram, vindas de outros continentes, de outras paisagens evidenciam que à criança sempre foi destinado um lugar de silenciamentos, o seu lugar de *enfant*.

Narrada por uma perspectiva adultocêntrica, a socialização das crianças, as livres (Priore, 2015), as crianças esquecidas das Minas Gerais (Scarano, 2015), as escravas (Góes e Florentino, 2015), ocupando lugares e papéis sociais diferentes, quer pela necessidade de serem protegidas ou pela necessidade de prestarem pequenos serviços como as crianças escravas, ou de serviços que se igualavam aos dos adultos, como as crianças operárias que emprestaram seus corpos para trabalho da então incipiente capital da

indústria e do desenvolvimento, a cidade de São Paulo (Moura, 2015); as que viviam a perambular por ruas e vielas nas grandes cidades a prestar pequenos serviços ou viver de expedientes ilegais como furtos, gatunagem que se entremeavam à vultuosa população que vivia a transitar pelas cidades inauguradas pelo progresso ou ainda às que viviam à espreita dos olhos higienistas e saneadores do Estado e de seus ágeis tentáculos a capturar, enquadrar e submeter os pequenos corpos infantis à práticas de trabalho e de “educação” como medidas necessárias em nome da ordem, dos bons valores e do desenvolvimento nacional (Rizzini, 2011); ou ainda as que vivem nos dias de hoje sem acesso às escolas e às condições básicas do exercício democrático de seus direitos, as que são sequestradas pela vida do tráfico e dos vícios (Priore, 2015). Essas crianças têm em comum uma história à sombra, à margem do adulto. Suas histórias se misturam às histórias das famílias, à história social, aos discursos sobre... Mas onde estão os discursos das crianças, suas noções, suas culturas, seus saberes?

Colaboram com essas questões os estudos de Nunes (2003), que ao abordar a socialização da infância na sociedade brasileira², destaca que esse processo é constituído em um espaço-tempo caracterizado por uma “lógica produtora de diferenças, criando uma cultura da desigualdade como parte premente da vida social brasileira” (Nunes, 2003, p. 12).

Ao destacar diferentes documentos legais acerca da judicialização e do assistencialismo da infância, promulgados desde 1891, passando por leis trabalhistas, Código de Menores, as fundações de “proteção ao menor”, entre tantos outros mecanismos coletivos de controle social, o autor evidencia que existem lugares sociais distintos para crianças favorecidas financeiramente e para as crianças, pobres, “as menores”. Mesmo a partir da Constituição de 1988, quando as crianças passam a ser vistas como sujeitos de direito, ainda são necessários marcos legais de proteção à infância, tendo em vista uma realidade de abandono, maus tratos, violência, abusos, exploração. Ainda assim, é uma história contada por outros, por adultos.

Nesse processo todo, seja em aspectos históricos, de civilização ou de conformidade social, a escola teve (e continua a ter) um papel normatizador central tanto de vigilância, de controle sobre os corpos infantis,

2 O conceito de socialização adotado na obra como: “(...) aquele em que se constrói a inserção social, condição básica para construir cidadania, processo em que se consubstanciam atos que inculcam nos indivíduos a estrutura de ação de uma sociedade. Numa sociedade de difícil mobilidade social como a brasileira, com múltiplas referências paradigmáticas sobre si, não se há de negar que a socialização é um processo plural” (Nunes, 2003, p. 31).

como também na socialização das crianças e das infâncias. Houve assim um processo de privatização dos espaços, que “passou do público para o espaço privado da família, dos costumes, das tradições de um modelo normatizador e moralizador; a privatização dos corpos e das identidades das crianças, que deixaram de ser crianças para serem filhos(as) e depois alunos(as)” (Boto, 2002, Nunes, 2003, Santos, 2016).

Um trajeto histórico, legal, higienista, jurídico de controle do corpo das crianças, principalmente das crianças ditas perigosas, isto é, as crianças pobres. A elas, nada melhor que a escola e o trabalho para a correção moral e sua inserção social em um lugar previamente destinado.

A escola, ao contribuir com a família e com o Estado no processo de civilização dos costumes, das identidades e das crianças, passa a ser desde a modernidade, um espaço de interdição ao corpo, dos modos de perceber-se e de perceber os outros, os diferentes, os estrangeiros. Não que isso tenha ocorrido sem resistências e questionamento por diferentes áreas do conhecimento, inclusive a própria Educação. Então seria diferente hoje?

Constituída a partir de um projeto moderno de conformação e desenvolvimento social, para modelar e submeter corpos ao aprendizado formal, a escola tem se tornado um lugar de espaço/tempo que, para além da forma curricular, afeta subjetivamente a construção da noção de pertença social, de eu, de outro, de relações humanas ancoradas em simbolismos partilhados e construídos cotidianamente.

Arena da diversidade, as instituições de educação são um espaço privilegiado em que se lançam novas marcas, novos modos de construir a infância e as subjetividades infantis.

As instituições formais de Educação Infantil contemporaneamente, como parte da composição da Educação Básica, têm por princípios o atendimento, a atenção, o cuidado, a educação e a socialização de crianças de zero a cinco anos de idade de modo a consolidar experiências pessoais e sociais que estejam atravessadas pela curiosidade, pelo questionamento, autonomia progressiva, pela descoberta investigativa de si, do mundo que a cerca e do(a) outro(a) com o(a) qual convive e aprende, de modo a reproduzir conhecimentos dipostos ao longo dos tempos pela cutlra e sociedade e também produzir culturas e saberes novos, a partir de sua percepção de mundo.

As crianças da Educação Infantil devem ser percebidas em seus percursos singulares, a partir de um contexto político, econômico, sociocultural em integração com outras categorias sociais como a etnia, as relações de gênero, a geração, a religiosidade, entre muitas outras, devem ser pensadas

a partir de uma perspectiva que as considerem seres em desenvolvimento, em movimento e ação social e cultural, sem idealizá-las a partir de uma lógica adultocêntrica, cujas expectativas diferem, em termos de estrutura e de conteúdo, das potencialidades infantis.

Os processos pelos quais passam o pensamento e a construção do conhecimento pelas crianças, mediados pelas linguagens, emoções, noções, sentidos e percepções, construídos e partilhados nos/pelos grupos de convivência é decisivo para a moderação dessas expectativas e sua valoração nos sentidos por elas evidenciados.

Ao passo que uma escola de infância é um espaço de incentivo ao pensamento, a criação ao nascimento de ideias originais, não é uma escola que se infantiliza, conforme sinaliza Kramer, isto é

“Imbuir-se deste olhar infantil crítico, que vira as coisas pelo avesso, que desmonta brinquedos, desmancha construções, dá volta à costura do mundo, é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. Conhecer a infância e as crianças favorece que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz)” (id, 2008, p. 171).

Construir práticas sociais de educação e socialização na educação com as crianças passa pelo (re)conhecimento das próprias crianças e de suas infâncias. Fazer-se escola junto com as crianças, desmontando velhos arcabouços de conhecimentos, descortinando novos saberes, aventurando-se em ideias escondidas nas entrelinhas das falas e dos discursos infantis, revelados em suas brincadeiras, em sua imaginação, são modos de perceber que as crianças são parte da escola e da cultura que elas evocam e recriam. Compreender que os sentidos de ser, de acolher novas formas de relações de gênero, de raça, de crenças, afetam as crianças, identitariamente falando, é assumir a responsabilidade pelo afinamento de pedagogias que alcancem a seletividade e a integração de conhecimentos diferentes na perseguição reflexiva da dúvida, da provocação do pensamento.

Para Viana e Finco:

“O direito a uma educação infantil de qualidade inclui a discussão das questões de gênero. As relações das crianças na educação infantil apresentam-se como uma das formas de introdução de meninos e meninas na vida social, principalmente porque oferecem a oportunidade de estar em contato com crianças oriundas de diversas classes sociais, religiões e etnias com valores e comportamentos também diferenciados. A educação infantil não só cuida do corpo da criança, como o educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos. É o emblema no qual a cultura inscreve seus signos” (Viana e Finco, 2009, p. 271).

Conhecer as crianças e seus discursos, emana de uma composição e um esforço filosófico de leitura institucional e social que não acontece fora da escola, dos processos de escolarização.

Conforme Leite (2011) e Smolka (2002), os modos pelos quais professores e professoras da Educação Infantil atuam em suas escolas e realizam suas leituras do espaço escolar são impregnados por suas concepções de infâncias, de crianças, de educação e por essa razão os recortes e opções teórico-metodológicos selecionados para o exercício docente abrangem consigo a responsabilidade científica, política e ética que são refletidos na intencionalidade pedagógica. Nesse contexto, a diversidade e a subjetividade intrínsecas aos moldes atuais de escola exigem coerência rigorosa em sua abordagem.

A construção desses conhecimentos que sustentam a práxis do(a) professor(a), devem ser, conforme Smolka (2002), “situadas cultural e temporalmente, pois as teorias são produzidas em condições históricas e sociais concretas”, e que resginificados podem produzir novas imagens e dispositivos de educação e de socialização na infância. O movimento prossegue com a desmistificação de valores, crenças e princípios que balizam os mecanismos institucionais e suas formas de interpretar as identidades individuais e coletivas em seus processos de formação.

Apesar de muitos avanços obtidos que molduram a Educação Infantil que hoje temos, que vão desde o amadurecimento da ideia de que esta não pode mais corresponder à instituição de guarda e amontoamento de crianças para que seus pais trabalhadores pudessem, ao vender sua força de trabalho, contribuir para um projeto social que lhes desfavorecia e os faziam dependentes dos serviços de assistencialismo e filantropia sociais, passando pelo reconhecimento da necessidade formativa de profissionais com a especificidade do magistério superior como meio de exercício docente, pela normatização da educação, cuidado, experiência e socialização como eixos do trabalho com crianças e não mais mera agência do cuidado com o corpo, como era num passado que ainda ressoa-nos próximo, ainda assim, hoje, é perceptível a necessidade formativa de professores(as) para o trabalho de assegurar experiências de vida e de infâncias que garantam que as crianças sejam percebidas em suas singularidades e o respeito na compreensão de que suas práticas pedagógicas, e portanto políticas, são marcas que assentam os corpos infantis em suas subjetividades.

Louro (2003), Finco (2004), Viana e Finco (2009), Moyles (2010), asseguram a necessidade de apresentação de discursos alternativos pelos professores e professoras junto às crianças, propondo outros olhares acerca das relações sociais e humanas, especialmente as relações de gênero, a partir do respeito e da empatia. A escuta atenta, o olhar afiado e questionador, a construção de espaços em que meninos e meninas possam se expressar e se movimentarem com

equidade; o estabelecimento de tempos de compreensão de acolhimento das reais motivações dos comportamentos infantis acenam como novas possibilidades de construir uma educação que dialoga, que busca a justiça social. Desconstruir imagens estereotipadas e rotuladas sobre as relações de gênero ainda são um desafio na formação docente, mobilizadas pela falta de políticas que assegurem a igualdade de oportunidades e pelos espaços ainda reduzidos de discussão e análise curricular nos espaços acadêmicos.

A secularização das crenças e valores a partir de uma visão sexista vai sendo, assim, sedimentada em corpos-crianças a partir de mecanismos sutis, gerenciados pelas práticas culturais presentes nas escolas, corroboradas pela ótica normativa, heterossexual e masculina. Isso implica que as vozes femininas vão sendo silenciadas pela razão masculinizada, pela ocupação desigual dos espaços e do poder pelos meninos, vez que segundo Viana e Finco (2009), os meninos estão mais autorizados socialmente a transgredir espaços sociais que as meninas, de quem se espera um comportamento submisso e passivo. A hierarquia cotidiana dos costumes assegura, com isso, que uma escrita social seja validada nos lugares participados.

Tudo isso se passa, não sem a resistência e o questionamento das crianças que criam estratégias e mecanismos de sobrevivência nesses espaços de disputa e de validação de poder.

As relações e as identidades de gênero, aparecem então, para além do sentido biológico e naturalizado das espécies, como um “(...) elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (Scott, 1990, p. 14). É, como aponta Auad (2003), uma rede de aparatos culturais marcados por expressões, símbolos, ritos, valores, expressões, impressões que se amparam nessas relações de poder. Esses jogos de sentidos constituem-se ao longo de nossa história dando forma, naturalizada, às relações de gênero, incluindo aí o que se espera dos padrões identitários de gênero por diferentes espaços, instituições, particularmente as escolas.

Corroborando com essas ideias, Silva (2014) afirma que a forma como nós nos percebemos e nos expressamos ou as nossas identidades de gênero, é também ela uma construção social, validade e significada na relação com o outro, e que portanto não existe fora de uma rede social e de poder.

Desatar esse emaranhado de lógicas que aprisionam os corpos em rótulos, medidos pelas réguas moral e social é uma árdua tarefa de professores(as) no percurso de reaprender o seu ofício junto às crianças, sendo condição para isso a mobilização interna de seus valores, crenças e princípios, revendo posturas e proposituras para a reescrita de seus marcos pedagógicos na educação da infância e na relação das crianças com o mundo.

Novamente, a intervenção docente é um balizador de experiências, de equilíbrio nessas redes tensas em que as relações de gênero se processam.

Ao pensar sobre a escola e os processos formativos de professores(as), os principais agentes de intervenção para a construção de experiências escolares, Leite (2011), considera que é preciso atentar para as manifestações de poder expressas nos entre-lugares de formação ou na relação que se estabelece entre professor(a)-formador(a) e professor(a) que recebe a formação. Para o autor, mais do que cumprir um protocolo técnico discursivo, apresentando modos e modelos docilizadamente pré-concebidos de educação a que o(a) professor(a) deve adotar, é fundamental que se mantenha firme a relação entre o(a) professor(a) e as condições reais, materiais e de produção de trabalho em que se tece o fazer pedagógico diário. Por essa razão, a recriação dos espaços institucionais de educação enquanto campos de articulação de pensamento estariam, conforme Leite, assentadas em práticas de formação para a “reinvenção e para a profanação” (Leite, 2011) de saberes que se pretendem superiores.

Uma das vias de acesso a essa modalidade de conhecer viria, então, do próprio reconhecimento da potência criadora da infância, “Este tema, assim posto nos faz pensar que na escola e nas relações que nela se efetivam as possibilidades de reflexão em torno da constituição da subjetividade e das relações sociais indicam que em uma época como a nossa, marcada por múltiplos olhares e pelo desencantamento, a infância poderia mostrar à escola (pela sua pequenez e pela sua *incapacidade*, anunciada no próprio prefixo *in* da palavra), o seu lugar, como um lugar da possibilidade daquilo *que é* e não só do *que pode vir a ser*” (Leite, 2011, p. 64, grifos do autor).

Uma escola que se aprende por seus atores, em condições reais de ensino e de aprendizagem, torna-se uma comunidade em que a produção reflexiva de saberes de diferentes naturezas que orientam as práticas de formação, de ensino-aprendizagem. A respeito disso, Pimenta orienta que: “A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem a tomada de *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (Pimenta, 2000, p. 30, grifos da autora).

É nesse terreno incerto a que Pimenta se refere que se move o professor em seu trabalho com as crianças. Campos de enfrentamentos e de desafios que carecem de uma sutileza do olhar nas/para as relações de aprendizagem e para

aquelas de humanização. Ultrapassar modelos prévios de educação e de crianças, romper com estreitamentos curriculares se impõe como medida de acesso às linhas de escape e de reafirmação identitária, de crianças e de adultos, de outras infâncias possíveis.

1.2. Cirandas de corpos: habitação lúdica do cotidiano institucional da pré-escola

A habitação dos espaços da escola pelas crianças é sempre uma recriação vertiginosa da realidade. O corpo em risco que se balança sem medo, as corridas, os saltos que lançam os corpos ao desconhecido espaço da invenção, os rodopios que sugerem outras interpretações do tempo, das imagens... A morada do corpo e do movimento pela criança é um convite, uma propositura à experiência.

A experiência, de acordo com Larrosa (2002), é uma rubrica do afeto, do afetar-se pela aproximação do desconhecido, do risco de lançar o corpo à frente num impulso do limite, é romper fronteiras. Não se sabe o que está do outro lado, o que espera na linha além do atravessado.

Experimentar as infâncias e as brincadeiras na Educação Infantil é arriscar-se a reinventar o mundo e suas linguagens. É um tatear o céu pelos pés, um avesso, um direito. Olhar o mundo com os olhos de quem todo o tempo à sua espera, clandestinamente de acordo com a eternidade dos segundos.

O corpo que brinca, que movimenta, que roda em cirandas culturais, de saberes, de discursos, de impulsos, é o trajeto, lugar de habitação no/do mundo, atravessamento do corpo e da experiência corpórea, sinestésica, social, cultural, simbólica e física, compõe a percepção de que meninos e meninas são agentes sociais e de cultura de um tempo e de um espaço nos quais deixam suas marcas. É forma e identidade, é conteúdo e palavra.

Corpos em movimento, em transitoriedade, em suspensão, em sintonia com a fluidez do tempo e do espaço.

Para Le Breton, o corpo é objeto de “investimento coletivo” (Le Breton, 2011) de uma sociedade, a partir do qual se pode fazer uma leitura/análise cultural e também institucional. O corpo é um dos signos e dos símbolos que a escola, e a escola de educação das crianças, incorpora em seus equipamentos pedagógicos como destinatários de um tipo de educação e de socialização potente. Esse estudioso do corpo e sua vertente antropológica colabora com a ideia de que existe uma grande variedade de corpos: os que são geneticamente modificáveis; os superados pelas máquinas; os que são vistos como um outro alter, um fardo a ser cuidado ou alimentado; os que são malhados, tatuados.

Fenomenologicamente percebidos, os corpos representam múltiplas formas de identidade e de diálogo, que ultrapassam a fronteira do corpóreo, torna-se lugar de discurso, de inscrição de marcas sociais e institucionais. É narrável, é linguagem e é política.

Esse corpo que narra, que brinca, é lugar de ludicidade, do riso, da alegria.

Ao brincar, como afirma Brougère (1998), a criança retoma traços culturais de seu povo, encarna os modos de significação social que lhes são atribuídos e ao que delas espera-se.

Na mesma direção, Corsaro (2002) reafirma a dimensão cultural traduzida criativamente pelo corpo-infância, produzindo artefatos lúdicos para sua sobrevivência frente às demandas reais que nem sempre seriam suportáveis, de outros modos.

É brincando que a criança fala sobre si, sobre sua presença no mundo e os modos pelos quais ela interpreta-a. Seus mundos imaginários, seus lares fantasiosos, seus heróis são companhias no enfrentamento das mazelas e dos horrores cotidianos a que muitas crianças são submetidas.

Conforme Gomes, (2012), o riso, a liberdade e o rito aprendidos e expressos pela brincadeira aparelham a criança-brincante frente às amarradas tarefas pedagógicas que interditam o corpo e o brincar ao especializá-lo.

Ao discutir a profanação da noção de tempo e de ritualização experienciada pelo boneco de madeira Pinóquio, Leite (2011) apresenta a brincadeira também como meio de transgressão do tempo cronológico e do rito pois ao lidar com a composição e com fragmentos de histórias, alimenta a relação entre o passado e o futuro, o que foi e o que está. É uma narração de humanidades que se encontram no e pelo tempo, na lida com as possibilidades e com a imaginação, que cria, que inventa, que transforma e atravessa o sentido das coisas e das pessoas. Por isso, em sua percepção, o brinquedo é um modo de operar lógicas e símbolos na ritualidade corpórea que liga mundos diferentes, que altera os modos de compor enredos. “O brinquedo então nos liga ao passado e ao porvir, a uma dessacralização dos objetos nas mãos das crianças e a uma sacralização deles próprios nos sentidos possíveis, nas narrativas e nas experiências de quem brinca. O jogo então transgride, transforma e ao mesmo tempo produz sentido, amarra, ordena, organiza. O brinquedo nos faz criar e lidar com o jogo de disciplinamento, do cerceamento com liberdade, com a possibilidade” (Leite, 2011, p.102).

Sutton-Smith (2017) ao apresentar sete retóricas para expressar as teorias e os conhecimentos culturais populares que as amparam, considera que há mais ambiguidades do que coerências entre os estudiosos do brincar. Cada uma à sua maneira, defende um discurso fundamentado na tentativa de convencimento de seu leitor. As sete retóricas, são elas: a do progresso, a do destino, a do poder,

a da identidade, a do imaginário, a do self e a da frivolidade, remetem a tipos de brincadeiras e brincantes diferentes entre si. Em comum elas têm o fato de ser a brincadeira complexamente marcada por uma “gama enorme de variação com vistas à adaptação e diversidade” (Sutton-Smith, 2017) de brincantes, de instrumentos de brincar, de espaços em que a brincadeira ocorre, tipos e formas de brincadeiras.

A mais difundida entre os estudiosos da educação, a retórica do progresso, aglutina os estudos que defendem a concepção de que por meio das brincadeiras as crianças estariam mais propensas ao desenvolvimento, causando-lhes avanço em suas competências escolares e interpessoais. Por outras vias, a brincadeira também estaria relacionada como meios de recompensa ou de castigo para que as crianças fossem mais produtivas no ambiente institucional.

Concorrendo a isso, a ideia diretriz de que “a retórica e o jogo dificilmente são coincidentes” (Sutton-Smith, 2017) sinaliza uma importante concepção apresentada pelo autor: “A constante tendência moderna de achar que a brincadeira ou o jogo são simplesmente uma função de algum outro processo cultural mais importante (psicológico ou sociológico) tende a subestimar a autonomia dessas culturas lúdicas. Isso faz com que seja difícil entender que a principal função óbvia da brincadeira ou do jogo é o gozo de brincar/jogar ou de ser lúdico dentro de uma cultura específica da brincadeira. A identidade mais importante para os participantes/jogadores é normalmente o papel que eles estão representando (jogador de primeira base, a pessoa que está “na berlinda”, o impostor). Seja o que for que possa estar subordinado àquela identidade é geralmente uma questão secundária durante os momentos da brincadeira” (Sutton-Smith, 2017, p. 93).

Os brinquedos, os corpos-brincantes das crianças e suas expressões de cultura e de mundo, colaboram, também, para sua autopercepção enquanto seres presentes no mundo, carregando outras possibilidades de encontros com suas identidades e identidades de gênero.

1.3. Cenas em composição: rastros de uma pesquisa etnográfica com crianças

Em seu livro, *Terra Sonâmbula*, Mia Couto alivia-nos os ouvidos com narrativas profundas, poeticamente desenhadas que relevam sentidos e direções andarilhos, que pensamenteiam as ideias de esperança e de feixes de iluminuras.

Couto descreve a viagem de dois homens, um mais jovem e outro com mais anos de experiência, que encontram um terceiro, velho conhecido do homem mais antigo, a fazer um rio. Tomado pela dúvida do jovem, acerca da sanidade da razão do cavador de rio, o homem mais velho nos ensina

uma generosa lição. Ao proferir suas palavras, assim diz Couto (2007, p.88): *“Desculpa, Muidinga. Nhamataca não está maluco, não. O homem é como a casa: deve ser visto por dentro”*.

Assim mesmo é a escola de educação de infância, deve ser vista por dentro, de dentro. É preciso entranhar-se em suas dinâmicas, movediças, provisórias, circunstanciais, persistentes, para realocar os sentidos, articulando-os à altura de seus atores. Para conhecê-los é preciso, como alerta Maffesoli (2011), “estar com, estar junto” para não incorrer o risco de desconhecê-los. Nesse caminhar conjunto, é necessário ter ou ouvidos atentos para ouvir os silêncios, as pausas, as reticências, os gritos, os sussurros; olhos camaleônicos para enxergar as miúdas gravuras talhadas no chão pedagógico pelas mãos matreiras das crianças, peritas em ensinar-nos a cavar novos rios, semear as ideias com águas inéditas, abrir fendas e caminhos por onde o imaginário pode criar outras formas de conhecimento e de educação.

A pesquisa na escola de Educação Infantil ou a escola de educação da/com a infância é um nascedouro de rios, de novas nascentes de águas abissais. É uma terra hospedeira que irriga convites ao pensamento outro, novo, que ao olhar estrangeiro, apressado, soa como desprovemento da razão. Aprender com os olhos e através das vozes das infâncias a ler as palavras, os discursos, os textos entranhados em pequenas fendas entre as paredes institucionais, ainda se mostra como um longo e trabalhoso caminho a ser cavado. A companhia das crianças, como pequenos faroleiros, torna essa jornada mais intensa, mais profunda. Os símbolos, os lugares (físicos, políticos, de culturas, de saberes) ainda são de difícil acesso nesse solo pantanoso e fértil que é a escola. Os encontros de interrogação, de questionamento, de desvios, renascem crianceiros, recomeços de saberes, de não-saberes, de entre-lugares que fomentam trajetos novos de estudos, de conhecimentos. Humanizar a cultura das infâncias e seus saberes, “suas didáticas inscritas em seus pequenos corpos sobreviventes aos massacres cotidianos de gênero, de raça, de cor, de condição social e econômica” (Arroyo, 2012) é ainda um desafio pulsante nas escolas, principalmente as escolas de educação pública e gratuita.

Assim, essa pesquisa-experiência tem como pretensão ir ao *reencontro* das crianças, ler suas palavras, imagens, expressões e discursos. Ou como bem diz Larrosa: “Se o reconhecimento e a apropriação podem produzir imagens da infância segundo o modelo da verdade positiva, a experiência do encontro só pode ser transmutada numa imagem poética, isso é, numa imagem que contenha verdade inquieta e tremulante de uma aproximação singular ao

enigma. Nesse sentido, talvez seja correto o que diz Peter Handke: “... nada daquilo que está, constantemente, citando a infância é verdade; só o é aquilo que, reencontrando-a, a conta”” (id, 2015, p. 197).

Por essas fendas de luz bordadas nesses encontros, este estudo, em andamento, inspira-se na etnografia como meio de cartografar o cotidiano da escola e aquilo que nos escapa por outras vias de investigação.

A pesquisa qualitativa, segundo Ferreira (2008), permite a aproximação e a aprendizagem do universo de estudo por meio da parceria, do estar com os participantes daquele universo, contexto em que se imerge.

Assim, a pesquisa etnográfica enquanto método qualitativo de trabalho é um convite para a escuta inédita de discursos inauditos, silenciados. Não se preocupa com a exatidão de experimentos, ou com a frieza e distanciamento de números, dados estatísticos, apenas, mas orienta-se pela imersão no ambiente de estudo a ser compreendido na vivência com as pessoas, em sua humanização diária, expressos na simbologia cotidiana, carregadas pelos/nos corpos expressos pelos discursos, pelas escritas, pelo anúncio de outros mundo de ideias. Junto com as crianças, pretende-se conhecer o fenômeno das identidades e das brincadeiras nas escolas de infâncias.

O problema da pesquisa centra-se nos modos pelos quais a construção de identidades de gênero, pelas crianças da Educação Infantil, durante suas rotinas de brincadeiras e de atividades didáticas e pedagógicas, é possível, considerando como elementos intervenientes nessas dinâmicas os dispositivos institucionais, a rede discursiva e política para as infâncias, as práticas socio-culturais.

Como sinalizadoras dessas inquietações, algumas questões balizadoras do estudo podem ser dimensionadas, entre as quais elegemos: É possível, crianças de escolas de Educação Infantil, no Brasil, construir experiências de identidades de gênero a partir de condições institucionais que lhes são mediadas? Por que, mesmo diante de tantas promessas de liberdades individuais e direitos conquistados acerca das relações de gênero, há divisões nos agrupamentos de crianças durante as brincadeiras, muitas vezes, essas formações sugeridas pelos(as) próprios(as) brincadores(as)? O que as(os) ligam e o que os(as) separam nesse brincar? Como isso lhes afeta identitariamente falando? O brincar e as brincadeiras, como possibilitadores de uma nova escrita de si e de mundo, podem ser um espaço/tempo/lugar de resistência ou de empoderamento das crianças diante dos discursos, das práticas e dos mecanismos institucionais sobre as relações de gênero que lhes são apresentadas?

O objetivo geral do estudo orienta-se em investigar e compreender se é possível a construção de experiências de identidades de gênero e das relações de gênero na Educação Infantil, considerando-se as práticas discursivas, pedagógicas e socioculturais estabelecidas nesse ambiente.

Orientados por esse objetivo e na tentativa de dimensionar a perspectiva de um grupo social composto por crianças de cinco a seis anos de idade, de uma escola municipal de Educação Infantil, situada em uma região periférica da cidade de Vilhena – Rondônia, região Norte do Brasil, foram realizadas observações diretas em sala de aula do Pré-II, durante as atividades escolares e brincadeiras das crianças com seus pares e a professora na sala de aula e em outros espaços institucionais como parquinho de areia, pátio, quadra. As observações aconteceram no primeiro e segundo semestres letivos de 2017, durante todo o horário de aula das crianças. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com a intenção de compreender e traduzir as noções das crianças investigadas sobre suas identidades, as relações de gênero e as brincadeiras. Todos os registros das observações diárias foram anotados em diário de campo e as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. A professora também foi entrevistada. Todos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa estiveram de acordo com o que regula o Comitê de Ética na Pesquisa, conforme resolução 510/2016/CNS, de modo que nenhuma das crianças ou a professora foi submetida a qualquer forma de constrangimento, risco ou desconforto, bem como suas identidades são mantidas em sigilo.

Como resultados parciais, preliminares, pude alcançar algumas pistas, provisórias, nesta jornada, nesta sala, junto com as crianças.

Compreendi que as crianças, meninos e meninas, são intensas quando brincam e são verdadeiras quando falam, como todo o corpo. Elas pensam, sentem e expressam com o corpo inteiro.

Percebi que meninos e meninas não se aquietam, mesmo com a presença da professora e encontram meios de distrair-se e inventar logo uma brincadeira, no fundo da sala, com pequenas sobras de materiais. Saem do tempo *crhonos* para irem para outro espaço/*kairós*, enquanto folheiam uma revista para fazerem uma atividade. Se demoram, conversam, olham as páginas com o vagar para quem as horas escapam à nossa noção cronológica, de produção, de consumo de ideias.

Corpos escapadios, ligeiros em inventar esconderijos para ter um refrigerio do cansaço repetitivo de mover-se a pintar um desenho. Agitam-se, empurram-se nas filas (uma fila para meninos e outra para meninas), na hora de irem ao refeitório, traçando outras rotas para o percurso escolar.

Brincam de imitar um gesto peculiar que alguém inventa, se solidarizando no exercício de habitar de outros modos o mesmo corpo e as experiências que vão compondo na Educação da Infância. Colocam reticências, desvios, travessias, espaços, vazios, onde devia ter uma linha reta de corpos a cadenciar os ritos escolares, marginalizando os possíveis saberes que se pretende sobre elas, criando cirandas particulares de culturas e de conhecimentos.

Invadem a habitação corpórea de risos, de alegria e festejos para a hora esperada/marcada do brincar, de encontrar pequenos grupos, comunidades microcósmicas de associados para inventarem seus próprios universos.

Falam sobre as relações de gênero com o corpo, com o discurso, com o silêncio, quando dizem o que se pode fazer ou não quando se é menino ou menina; quando se juntam para as tarefas, para a brincadeira que lhes é tão séria, em agrupamentos meticulosamente escolhidos.

1.4. Infinitos circulares: palavras derradeiras

A experiência de investigar o universo das crianças, de cinco a seis anos de idade, de uma escola municipal de Vilhena, no Estado de Rondônia, região Norte do Brasil, revela que meninos e meninas são céleres na cavação de novos espaços/tempos de fazer escola de Educação da Infância para comporem novas formas de conhecimento e de cultura. A relação com o espaço, com o tempo e com o outro afinam uma sintonia que escapa às noções temporais e espaciais adultas do fazer pedagógico na escola. São tramas tecidas na formação do tempo kairônico, que acolhe o presente e a habitação do cotidiano de forma inventiva e resignificada. Não é o tempo imediatista da produção, exigida pela ordem moderna do progresso, do desenvolvimento. É um tempo eterno, circulante, de criação, de nascimentos, de vida e de inquietação, para além de rotinas, as crianças ocupam os espaços da escola à caça de diálogos, de atravessamentos de fronteiras, de (des)territórios.

O corpo e os brinquedos são o trajeto nessas experiências, nesses encontros produzidos pelas crianças. O festejo lúdico acena para a possibilidade de passageirar novas intensidades de pensamento, outras estruturas, novas lógicas. São parcerias de ligação com outras maneiras de pensar as identidades, o corpo, os saberes, a educação.

A escola muito tem a compor com o conhecimento e as formas de ser infantil. Refletir diversas maneiras de compreender as possibilidades de ser criança, de interrogar as experiências de identidades de gênero na Educação Infantil é um percurso a ser trilhado pelo encontro, ou pelo *reencontro* com a infância, como

o disse Larrosa. Pulsar novas águas, novas ondas de ideias é uma condição necessária para que outras linguagens e discursos se instalem na (re)formulação de um espaço-tempo-escola em que habite a criança, o corpo-criança, a ludicidade e o desejo de aprender.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarenga, C.F. (2016). *Cartografando gênero e sexualidades na formação docente na Educação Infantil: A experiência do PIBID*. Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância (pp.323-334). Braga, Portugal.
- Auad, D. (2003). *Feminismo: que história é essa?* Rio de Janeiro: DP&A.
- Arroyo, M. G.; Silva, M. R. da. (Orgs.) (2012). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogia dos corpos*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Boto, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In FREITAS, M.C. de.; KUHLMANN JR., M. (Orgs.) *Os intelectuais na história da infância* (pp. 11-60). São Paulo: Cortez.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24, 2. Consultado em janeiro, 2019, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007
- Buss-Simão, M. (2012). A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In Arroyo, M. G.; Silva, M. R. da. (Orgs.). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogia dos corpos* (pp.258-276). Petrópolis (RJ): Vozes.
- Cardona, M.J. (2016). *Infâncias e modelos de educação da infância*. Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância (pp.433-443). Braga, Portugal.
- Corsaro, W.A. (2002). Reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, 17, 113-143.
- Couto, M. (2007). *Terra sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ferreira, M.M. M. (2008). “Branco demais” ou ... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In M, Sarmento; M.C. S, Gouvea. *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (pp.143-162). Petrópolis: Vozes.
- Fino, D. (2004). Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Pré-escola. (Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação). Consultado em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252827>
- Góes, J.R.; Florentino, M. (2015). Crianças escravas, crianças dos escravos. In Priore, M. Del. *História das crianças no Brasil*. (pp. 177-191). São Paulo: Contexto.

- Gomes, C.F. (2012). O corpo silenciado na escola: Notas etnográficas sobre sua linguagem lúdica. *ConnectiOnline – Revista Eletrônica da UNIVAG*, 8. Consultado em janeiro, 2019, em <http://www.univag.com.br/storage/post/11/08.pdf>
- Kohan, W. O.(2008). Infância e Filosofia. In M, Sarmento; M.C. S, Gouvea. *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (pp.40-61). Petrópolis: Vozes.
- Kramer, S. (2008). Crianças e adultos em diferentes contextos. Desafios de um percurso de pesquisa sobre a infância, cultura e formação. In M, Sarmento; M.C. S, Gouvea. *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (pp. 20-28). Petrópolis: Vozes.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. Consultado em março, 2016, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>
- Larrosa, J. (2015). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Le Breton, D. (2013). *Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade*. (M. Appenzeller, Trad.). Campinas: Papirus.
- Leite, C. D.P. (2011). Infância, experiência e tempo. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Louro, G. L. (Org.) (2003). *O corpo educado: Pedagogia da sexualidade*. Petrópolis: Vozes.
- Maffesoli, M.; Icle, G. (2011). Pesquisa como conhecimento compartilhado: uma entrevista com Michel Maffesoli. *Educação e Realidade*, 36, 2, 521-532. Consultado em janeiro, 2019, em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/20637/12917>
- Moura, E.B.B. de. (2015). Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In Priore, M. Del. *História das crianças no Brasil*. (pp. 259-288). São Paulo: Contexto.
- Moyles, J. (2010). *Fundamentos da educação infantil: enfrentando o desafio*. Porto Alegre: Artmed.
- Nóvoa, A. (1999). Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25, 1, 11-20. Consultado em janeiro, 2019, em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>
- Nunes, B.F. (2003). *Sociedade e Infância no Brasil*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Pimenta, S. G. (2000). Formação de professores: identidades e sabers da docência. In Pimenta, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Priore, M. Del.(Org.) (2010). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Priore, M. Del.(Org.) (2015). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Rizzini, I. (2011). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Santos, S.S. (2016). As políticas e a invisibilidade das crianças pequenas brasileiras. In Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância (pp.32-40). Braga, Portugal.
- Sarmento, M.; Gouvea, M.C.S. (2008). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Scarano, J. (2015). Crianças esquecidas das Minas Gerais. In Priore, M. Del. *História das crianças no Brasil*. (pp. 107-136). São Paulo: Contexto.

- Scott, J. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 16, 2, 5-22.
- Silva, T.T. (2014). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Siqueira, R. M. (2011). Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. (Tese de doutoramento, Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação). Consultado em em https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/TESE_Romilson_Martins_Siqueira.pdf?1335451613
- Smolka, A. L.B. (2002). Estatuto do sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In FREITAS, M.C. de.; KUHLMANN JR., M. (Orgs.) *Os intelectuais na história da infância* (pp. 99-128). São Paulo: Cortez.
- Sutton-Smith, B. (2017). *A ambiguidade da brincadeira*. (V. Joscelyne, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Viana, C.; Finco, D. (2009). Meninos e meninas na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, 33, 265-283. Consultado em outubro, 2017, em <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n33/10.pdf>

BRINCAR: COISA (SÉRIA) DE CRIANÇAS¹

Guida Mendes
CIE – Centro de Investigação em Educação
Universidade da Madeira
grmendes@staff.uma.pt

RESUMO

Brincar é um dos eixos dominantes das culturas da infância, constituindo-se como parte essencial das orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) e um traço dominante das pedagogias ativas. Com este trabalho, pretende-se perceber o quotidiano das crianças no contexto de educação de infância (EI), pelas suas vozes. Fez-se um estudo de caso de cariz etnográfico, enquadrado no paradigma da metodologia qualitativa de investigação, com recurso à observação participante e a entrevistas às crianças. A análise interpretativa direta das informações recolhidas revelou que as crianças gostam de “brincar” de preferência na “rua”, de “trabalhar” para “aprender” e de “brincar” com os seus pares, mas não gostam “que os amigos batam”. Explora-se a possibilidade de uma pedagogia para a infância de escuta das crianças, refletindo sobre o modo como se intervém (ou não) na sua ação lúdica em contexto de EI.

Palavras-chave: Brincar; cultura lúdica; educação de infância; vozes das crianças.

1 Este trabalho faz parte integrante da investigação desenvolvida no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação especialidade Currículo, da Universidade da Madeira, sob a orientação da Professora Doutora Jesus Maria Sousa.

1. BRINCAR

O brincar é idealizado, pelas sociedades ocidentais, como uma atividade prazerosa da criança que assume variadas formas, sendo muitas vezes caracterizado como o oposto ao trabalho e ao sério, porquanto sem objetivo predeterminado (Smith, 2006).

Brincar é considerado um processo sob a forma de brincadeira resultante das experiências de vida da criança no contexto onde está inserida. De acordo com Moyles (2006) “faz mais sentido considerar o brincar como um processo que, em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos.” (p. 13).

Ainda segundo esta autora, a taxonomia do brincar das crianças, no modelo de análise concebido por Corine Hunt, é composta por três dimensões: epistêmica (exploratória), lúdica (criativa e comunicacional) e com regras (jogos sociais e com limitações de regras). Envolve, também, uma componente circular de repetição que permite à criança aprender com gradual complexidade, lidando com o não-saber ao recriar por tentativa e erro (Moyles, 2006).

Manuel Sarmento afirma que as crianças brincam contínua e abnegadamente, pois brincar parece ser o que elas fazem o tempo todo, constituindo-se como o ofício da criança (Sarmento, 2011a).

A ludicidade é, assim, um dos eixos dominantes das culturas da infância (Sarmento, 2004), sendo que a percepção do brincar “está estreitamente associada às nossas crenças e valores sociais” (Curtis, 2007, p. 39). Neste sentido, Sarmento (2004) sublinha que a cultura lúdica² está associada à ideia de infância. Daí que o brincar seja reconhecido como parte essencial das orientações curriculares para a EI e um traço dominante das pedagogias ativas.

Com efeito, as OCEPE de 2016 dão crédito ao brincar, pois a aprendizagem é encarada como um processo pedagógico holístico em que o brincar livre é a sua expressão máxima. Aprender e brincar estão assim naturalmente ligados na EI porquanto “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender (...)” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10).

Muitos autores dedicaram-se ao estudo do brincar e das suas potencialidades no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ou seja, como ferramenta pedagógica, destacando-se, entre outros, Bruner e Vygotsky

2 Atente-se que o conceito de cultura lúdica está ligado à brincadeira livre e espontânea específica das crianças, traduzida “na sociabilidade de atores que, por força do domínio de um património lúdico que lhes é comum, conhecem uma mesma linguagem específica em toda a sua dimensão, fazendo dela passaporte seguro para as interações grupais que lhes enriquecem o quotidiano” (Delalande referida por Silva, 2017, p. 27), nesta medida é o oposto ao brincar com intencionalidade pedagógica adultocêntrica .

(Curtis, 2007). Quer um quer outro, deram indicações de como o educador pode enriquecer e apoiar o brincar no espaço pedagógico (Smith, 2006), e as suas ideias foram determinantes para a valorização do brincar e para a sua inclusão nas diretrizes curriculares para a EI.

Smith (2006) desenvolve um raciocínio em torno das várias tipologias do brincar inspiradas em autores de referência no campo da psicologia como Piaget (1896-1980). Segundo ele, Piaget deu o contributo teórico valioso que faltava para que o brincar fosse considerado como premissa fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para tal, definiu três tipos de brincar associados aos progressivos níveis de desenvolvimento cognitivo e interesses da criança: o brincar prático (sensorio-motor), o brincar simbólico (pré-operatório) e o brincar com regras (operações concretas). Portanto, de acordo com a perspetiva piagetiana, o brincar na EI situa-se entre o brincar funcional e exploratório e o brincar de fazer de conta, centrado, por isso, na ação da criança em interação com o mundo.

Smith (2006) refere também Smilansky que acrescentou à tipologia de Piaget o “brincar construtivo” (p. 26), **por considerar a manipulação de objetos** para construir e desconstruir como um tipo de específico do brincar. A esta tipologia cognitiva do brincar está associada uma tipologia social, a saber: solitária, paralela, associativa e cooperativa.

Smith (2006) esclarece que Piaget e Bruner não consideraram o brincar turbulento e de atividade física, que ocorre na maioria das vezes em espaços exteriores, ao ar livre.

Carlos Neto (2016), **defende veementemente o brincar ao ar livre, alertando** para o perigo da superproteção inibidora da ação lúdica das crianças pelos adultos, bem como para o tempo exponencial que as crianças passam confinadas a espaços interiores em detrimento de brincadeiras nos espaços exteriores, em contacto com a natureza³.

Na mesma linha, Bilton, Bento e Dias (2017) enfatizam a importância das vivências lúdicas no exterior, em contacto direto com os elementos naturais, dizendo que as brincadeiras ao livre “geram sentimentos de prazer, deslumbramento e liberdade e [...] contribuem para a criação de uma relação positiva com o meio.” (p. 28). Consideram, ainda, fundamental promover o brincar com segurança mediante a experiência do risco calculado “como uma oportunidade para as crianças testarem limites, enfrentarem desafios e experimentarem algo inédito.” (pp. 66-67), sendo deste modo o espaço físico transformado em lugar de infância onde se brinca e aprende livremente.

3 Segundo Neto e Lopes (2016), estudos recentes evidenciam que 70% das crianças em Portugal “brincam menos de uma hora por dia e passam uma grande parte do dia sentadas e quietas em casa e na escola.” (p. 47).

2. BRINCAR E APRENDER, BRINCANDO

No âmbito da teoria da aprendizagem, Lev Vygotsky (2007) **confere relevância** ao outro social, cultural e histórico, para além da ação da criança com o meio onde está inserida. Smith (2006) explica que Vygotsky concebe uma abordagem construtivista do brincar que só toma forma na interação com o outro, numa base de comunicação desafiante com o adulto, com um par mais sabedor ou com um contexto enriquecedor, portanto, concebe-o como uma atividade social contextualizada culturalmente.

Convém recordar que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), da autoria de Vygotsky, reside na tese de que na interação social com o outro, nesta ZDP, a criança aprende melhor, com base nos conhecimentos que já possui na sua Zona de Desenvolvimento Real, o que lhe é dado a conhecer na Zona de Desenvolvimento Potencial. Daqui resulta a importância atribuída por Vygotsky ao papel do educador no brincar, tendo por base o conhecimento da criança através de uma observação atenta (escuta), para melhor detetar o seu potencial e assim poder interagir para ampliar a experiência de aprendizagem (Smith, 2006). Neste sentido, as OCEPE relevam a observação das brincadeiras espontâneas das crianças como “um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educador/a planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 18).

Assim, a interação do adulto e do outro, criança, no brincar é fundamental para a riqueza pedagógica desta ação que Jerome Bruner (2000) designou de *scaffolding*, ou seja, a forma como a criança é ajudada a brincar. Este autor elaborou uma teoria de aprendizagem por descoberta em torno da curiosidade das crianças, arquitetada pela linguagem enquanto construto social, dando, assim, relevância às narrativas das crianças, com características de categorização binária por oposição (ex.: gosto/não gosto). Na esteira do pensamento vygotskyano, Bruner (2000) também afirma que as narrativas das crianças sobre o mundo precisam de mediadores, como os adultos e a cultura, através da linguagem (simbólica) a vários níveis graduais de complexidade e interação social.

Ainda de acordo com o referido autor, a ação lúdica não emerge isolada da cultura geral, pelo contrário, reflete-a e reconstrói essa cultura. Para tal, é necessário que a criança tenha oportunidades de iniciativa, de gerir o espaço e o seu tempo (Silva & Sarmento, 2017) e de “escolher como, com quê e com quem brincar” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11).

Com efeito, a aprendizagem das crianças apresenta particularidades específicas e, segundo Júlia Oliveira-Formosinho (2013), deve assentar em princípios

e fundamentos educativos que enfatizem a natureza holística da aprendizagem e excluam as pedagogias transmissivas e disciplinarizadas. Neste sentido, a brincadeira encetada livremente pela criança e nutrida pela ação intencional do educador torna-se, na perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem como “vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 31), num fator de qualidade da prática pedagógica na EI.

Refira-se Ausubel (1918-2008), para quem a educação em contexto formal deve assentar numa abordagem pedagógica que tenha em conta os interesses e os conhecimentos prévios das crianças, numa perspetiva de aprendizagem significativa à qual designa de aprendizagem por receção ativa (Ausubel, 2003). Esta aprendizagem nega a passividade da transmissão e instrução de conteúdos, verificando-se através de métodos ativos por intermédio dos quais a criança aprende a pensar, sendo chamada a assumir a construção do seu conhecimento, mediado pela organização de contextos ricos de aprendizagem. Deste modo, o reconhecimento da criança como sujeito do seu processo educativo passa por partir das suas brincadeiras, enaltecendo-as como base para novas aprendizagens (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Ausubel (2003) prossegue defendendo que o contexto de educação formal deve ajudar, intencionalmente, a criança a clarificar ideias, através de pesquisas em grupo, e promover práticas centradas em diálogos e tomada de decisões. Ou seja, deve-se privilegiar a abordagem da aprendizagem por projetos, integrada nas metodologias pedagógicas participativas como, a título de exemplo, a pedagogia-em-participação e a metodologia de trabalho por projeto (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Segundo Papert (2008), numa abordagem construcionista da aprendizagem, quanto mais adequados forem os nutrientes cognitivos, mais probabilidades a criança tem de (re)construir o seu conhecimento. Defende, por isso, que a abordagem curricular contemporânea - assente na ética em que se preconiza aprender a arte de aprender -, deve ser a de “ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (Papert, 2008, p. 134). Neste cenário, concede-se, *latu sensu*, espaço à criança para construir novas aprendizagens a partir dos seus interesses e saberes prévios, logo significativos, numa dinâmica de interação criativa sobre e com o mundo, motivo pelo qual toma consciência de si como aprendente. Deste modo, “promove a persistência e autoconfiança e o gosto por aprender, para que progressivamente se vá tornando capaz de autorregular a sua aprendizagem, isto é, «aprenda a aprender.»” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 37).

Do ponto de vista desenvolvimental, é facto que se constituiu uma idealização do brincar, estendida depois a outras áreas, na convicção de que este é a expressão do desenvolvimento do Homem no qual a criança desenvolve capacidades

importantes nas suas várias dimensões: motora, afetiva, emocional, cognitiva e sociocultural. Mas, também ideias de que o brincar é inocente e trivial, porque não produz nada economicamente, é um direito (Tomás & Fernandes, 2014) consignado em inúmeros normativos destacando-se a CDC (cf. art. 31º ⁴), e é discursivo das ações sociais das crianças (Sarmiento, 2004). **É, ainda, considerado**, muito para além de tudo isto, como uma atividade humana vital para o desenvolvimento pessoal do indivíduo (Silva & Sarmiento, 2017).

Sociologicamente falando, a brincar, as crianças em interação com o grupo e com o ambiente exploram e refletem sobre e com a realidade cultural, na qual estão inseridas, interiorizando-a e, simultaneamente, questionando as suas regras e papéis sociais. Kishimoto (1995) argumenta que o brincar permite, através da linguagem, compreender metaforicamente o mundo, mediante o jogo simbólico. Afinal, na infância, brincar e viver estão umbilicalmente ligados. Neste sentido, “[o] brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (Sarmiento, 2004, p. 26), **através dos companheiros de brincadeira** que se constituem como “poderosos mediadores de socialização”. Silva e Sarmiento (2017, p.42) lembra, porém, que o brincar é uma representação do adulto da ação das crianças na construção simbólica da ordem social na cultura de pares (Sarmiento, 2004), designada originalmente como ofício de criança por Chamboredon e Prévot (1986).

Se, na EI, as interações lúdicas das crianças tendem a ser livres e abertas - com tudo, de todos e para todos -, também há condicionamentos e limitações definidos com a sua participação, ou não. A criança, neste contexto, circula em torno de um espaço-tempo rotinado ao nível sincrónico e diacrónico, geralmente em espaços delimitados e tempos cronometrados, onde a interação com os outros, seus pares, é orientada pelo educador de infância, numa matriz pedagógica de atividades que visam familiarizar a criança com a organização daquele ambiente educativo, aprendendo assim a cultura de pares, recriando ludicamente a cultura geral (Corsaro, 2007), bem como, num quadro cognitivo mais alargado do saber, aprende a saber-fazer, saber-ser e saber-sentir.

De acordo com Francine Ferland, citada por Silva e Sarmiento (2017), brincar é inerentemente livre e a criança ao brincar não tem como propósito aprender,

4 De acordo com o art. º 31.º da Convenção dos Direitos da Criança (CDC) “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.” e ainda “Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.”

pese embora enquanto o faz esteja a “desenvolver aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da vida.” (p. 42).

Moyles (2006) faz a distinção entre o brincar espontâneo livre e o brincar com intencionalidade educativa, baseando este último no compromisso do educador através “da provisão de um brincar de alta qualidade e do seu envolvimento nisso” (p. 16), de maneira a ser consequente na aprendizagem da criança. Daqui podemos concluir que o brincar iniciado pela criança e enriquecido pela participação do educador é considerado como uma prática pedagógica de qualidade.

O corpo - menino/menina, feio/bonito, novo/velho, pequeno/grande -, assume uma função catalisadora ou de rejeição nas interações lúdicas das crianças, balizadas pelas diferenças de idade e género. Deste modo, brincam com aquele(s)/a(s) com quem se identificam, pela similitude ou diferença, e com quem desenvolvem relações sociais afetivas (Ferreira, 2004). Os/as amigos/as são os fios de uma rede de cumplicidades e de solidariedades, construída pelas competências sociais que cada criança possui, dentro do seu grupo e com quem brinca, acedendo à cultura de pares e ao reconhecimento social, e consequente integração na dinâmica do contexto de EI.

O corpo, quase sempre em movimento, com ou sem brinquedos, assume um papel importante nas brincadeiras das crianças e na sua qualidade de vida. Carlos Neto e Frederico Lopes (2017) explicam que “[b]rincar é adaptar-se a situações imprevisíveis, através de ações diversas, na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros” (p. 17). Consideram, por isso, a urgência de “envolvimentos saudáveis, que permitam às crianças brincarem mais e serem ativas, felizes e empreendedoras” (p. 23). Neste desígnio, não excluem o brincar turbulento como as lutas, as guerras e os jogos de perseguição, defendendo que “[e]stas formas de brincar, são muito importantes serem praticadas durante a infância e são uma estratégia decisiva em interiorizar e humanizar os impulsos agressivos, que fazem parte da natureza humana” (Neto & Lopes, 2017, p. 42).

Brincar é, pois, uma ação social e, como tal, socializadora, sustentada numa relação da criança com o(s) outro(s), porque parte de uma decisão individual de abertura a outrem, através de uma interação verbal ou não, que permite o desenvolvimento de ações comuns, interpretadas simbolicamente (fazendo de conta), repetidas num contexto organizacional rotinizado, neste caso na EI, em que o ambiente educativo é relevante para o envolvimento mútuo das crianças quer no tema, quer nas regras e sequências de brincadeiras, estabelecendo-se como condição para fazer amigos com base nos interesses e características das crianças, designadamente na sua cultura lúdica (Ferreira, 2004).

Brincar e brinquedo estão intimamente ligados, porém, isso não significa que a criança não possa brincar sem objetos lúdicos. Ao longo dos tempos, estes

têm evoluído como produção humana, sendo a sua industrialização muito forte e, conseqüentemente, o poder económico necessário para os comprar também. Em tempos, as brincadeiras populares faziam-se, e ainda se fazem em alguns meios, com brinquedos confeccionados pelas crianças, pelos seus familiares ou amigos, os quais João Amado⁵ designa de “brinquedos populares” (2002, p. 192) que fazem parte das culturas locais, herança lúdica transmitida de geração em geração e de crianças mais velhas para as mais novas (Iturra, 2007).

Falar sobre o brincar, nas sociedades contemporâneas ocidentais, requer também abordar a sua reconfiguração no mundo tecnológico, por via das tecnologias de informação e comunicação. A relação entre o brincar e as tecnologias, em plena era da informação global, está cada vez mais presente no quotidiano das crianças a ponto de se aprofundar, na área do Conhecimento do Mundo no que às OCEPE diz respeito, esta dimensão lúdica de aprendizagem, preconizando-se a literacia informática, já que o brincar tecnológico pode ser um fator de exclusão e desigualdade (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 93).

Pese embora exista a convicção geral de que as crianças das sociedades ocidentais evoluídas brincam cada vez mais (quase imóveis) em frente a écrans, o certo é que o mundo virtual lúdico não ocupa um lugar passivo de aprendizagem contemplativa como os programas de televisão para crianças. Permite, isso sim, a construção dinâmica do conhecimento, pela ação direta da criança sobre o jogo, através daquelas ferramentas cognitivas. Todavia, verifica-se também um aumento de sedentarismo, a par da diminuição de competências motoras e sociais que, associados ao diminuto tempo reservado a brincar no exterior, resulta no analfabetismo motor (Neto & Lopes, 2017). Acresce ainda o facto de a publicidade dirigida às crianças em torno do brincar, através dos meios de comunicação e informação, agravar estereótipos de género e de idade, ocupar as crianças com mais tempo de antena do que tempo a brincar e dá início a uma preocupante “avalanche consumista” como afirma Luísa Magalhães (2005) num interessante estudo sobre o brincar na publicidade televisiva.

O mundo da criança está, por certo, cada vez mais afastado do mundo adulto, fruto da institucionalização da sua infância e das suas atividades naturais como brincar, nomeadamente no contexto formal de EI. Razão pela qual, importa apreender o brincar das crianças no seu quotidiano neste contexto, porquanto dá-nos a oportunidade de compreender melhor o mundo da infância, permitindo substituir a visão prospetiva de preparação para a vida por uma que

5 João da Silva Amado, Professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, desenvolveu estudos sobre dos quais se destaca a obra intitulada “Universo dos brinquedos populares”.

valoriza o brincar de *per si*, ou seja, como ação das crianças contextualizada no presente (Ferreira, 2004), para tal, parece claro que é indispensável escutar os seus protagonistas: as crianças.

3. METODOLOGIA

Neste trabalho de investigação assumiu-se a metodologia qualitativa de investigação (Coutinho, 2011; Flick, 2005; Sousa, 2002), utilizando o método de estudo de caso de cariz etnográfico (Fino, 2003).

Este trabalho resulta de um estudo de caso (Stake, 2012) de cariz etnográfico com um grupo de crianças (Christensen & James, 2005; Graue & Walsh, 2003; Fernandes, 2016; Sabirón, 2006; Sarmiento, 2011; Vasconcelos, 2016; Qvortrup, 2005), desenvolvido com cada uma das crianças no grupo em contexto de EI (Bogdan & Biklen, 2013). Sendo de cariz etnográfico, procurou-se apreender o quotidiano destas crianças, dando sentido às dimensões simbólicas e culturais que elas lhe atribuem, logo de intersubjetividade (Ferreira, 2004), na tentativa de desvendar, através da singularidade das suas experiências de vida, o mundo comum no quotidiano da EI. Por conseguinte, procura-se inspirar novas formas de entendimento da infância, num texto tecido a várias vozes: “a do investigador e a dos investigados” (Amado & Campos, 2013, p. 166), às quais acresce a voz dos teóricos na tentativa de um exercício complexo de “multivocalidade” (Vasconcelos, 2016, p. 33).

Tomou-se como *locus* de análise um estabelecimento de EI público da Região Autónoma da Madeira (RAM), localizado na periferia da cidade do Funchal, o qual designei de *Jardim*.

O espaço do ambiente educativo das crianças no *Jardim* estava organizado por interior e exterior. No primeiro, imperava os espaços das salas de atividades que, por sua vez, estavam organizados em áreas de interesse e de “trabalho” e por tempos onde as atividades pedagógicas se desenrolavam. No segundo, ao ar livre, a organização do quotidiano das crianças fazia-se em dois momentos, no turno da manhã e no da tarde, em torno de equipamentos lúdicos fixos e das áreas livres à sua volta.

A sala, onde permaneci durante um ano letivo em trabalho de campo, tinha 26 crianças (n=26), 9 meninas e 17 meninos, com idades compreendidas entre os 2,5 anos e os 6. Neste grupo havia duas crianças referenciadas pela Educação Especial.

As entrevistas-conversa tidas com as crianças (Grau & Walsh, 2003; Guerra, 2010; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008; Vasconcelos, 2016) e a observação participante incidiram sobre o seu quotidiano no *Jardim*. Das informações

recolhidas emergiram várias dimensões de análise, a saber: o querem fazer, o que gostam de fazer, com quem e onde e, por oposição, o que não gostam de fazer. Os dados recolhidos no trabalho de campo foram complementados com registos de imagens e desenhos das crianças.

Esta abordagem investigativa multivariada (Bento, 2013; Fernandes, 2016; Graue & Walsh, 2003; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) com base no diálogo entre a observação participante, as entrevistas, as imagens e os artefactos das crianças, apelou, como método de análise, à interpretação direta das informações recolhidas (Stake, 2012), organizando-as sistematicamente durante e após o trabalho de campo, numa abordagem descritiva e interpretativa das vozes das crianças, identificando-se “padrões de consistências” (Stake, 2012, p. 59) através da condensação dos seus significados em formulações que contêm as principais dimensões interpretativas emergentes da investigação (Máximo-Esteves, 2008). Portanto, utilizei o que Kvale designa de “construção de resultados *ad hoc*.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 105) que se caracteriza pela utilização livre de várias técnicas de análise, num processo operativo criativo, reflexivo e rigoroso, de modo a fazer falar os dados.

No trabalho aqui apresentado, realça-se sobretudo a dimensão do que as crianças dizem gostar de fazer no *Jardim*.

4. BRINCAR, PELAS VOZES DAS CRIANÇAS

Quando perguntei às crianças o que mais gostavam de fazer no *Jardim*, todas responderam, de alguma maneira, que é brincar. Referem-no quanto ao tipo de atividades, quanto aos suportes materiais e os seus companheiros de brincadeira. Algumas, dizem, ainda, que gostam de fazer “trabalhos”.

Por conseguinte, a partir da análise interpretativa das informações recolhidas, mediante a observação participante e entrevistas etnográficas, pode-se enunciar as atividades que mais suscitam interesse a estas crianças no seu quotidiano em contexto de EI.

Com efeito, as linhas curriculares subjacentes à organização do quotidiano das crianças na EI traçam percursos indissociáveis de desenvolvimento e aprendizagem ancorados em momentos e tempos de ação diferenciados, designados por atividades pedagógicas⁶, criadas pelos educadores de infância, reconhecendo-se o direito à participação das crianças nesse processo, e também no brincar definido

6 O conceito de atividade no léxico pedagógico generalizou-se numa ideia de aprendizagem sócio construtivista inspirada na teoria vygotskyana do desenvolvimento dialógico do pensamento e da mente humana, em que os “conceitos científicos” resultam do conhecimento teórico que advém do conhecimento prático (com um propósito) do homem sobre o mundo (Young, 2010).

como ação lúdica livre, por iniciativa da criança “em que esta escolhe o que quer fazer e com quem, mantendo o controlo sobre o desenrolar da atividade.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 105).

As preferências de ação das crianças, à luz dos contributos de Ausebel (2003), de Bruner (2000) e de Vygotsky (2007), resultam das suas experiências concretas de vida e, nesse sentido, do que lhes é significativo num determinado contexto, sem o qual a aprendizagem mais avançada, bem como o seu bem-estar e implicação (Laevers & Portugal, 2010), ficarão comprometidos. Razão pela qual, o modo de conhecer o quotidiano das crianças na EI é saber, pelas suas vozes, as representações que têm sobre o que gostam de fazer, como, com quê e com quem.

Os interesses das crianças podem ser tidos em conta na EI de várias maneiras: apropriados pelos planos dos adultos; incluídos nos seus planos de ação individuais e coletivos. Portanto, não basta defender ou preconizar o brincar e a participação ativa no planeamento do quotidiano das crianças. Uma das possibilidades, para ultrapassar este impasse, é escutar as crianças acerca das suas motivações e interesses, utilizando-os como alavancas para toda a pedagogia da infância mediante, por exemplo, o processo *currere* (Pinar, 2007), em que a transformação ou aprendizagem da criança faz-se a partir de uma abordagem centrada nas suas experiências de vida (*life history*), ajudando-a a encontrar a sua voz no processo de desenvolvimento e aprendizagem, numa perspetiva holística de EI (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

As OCEPE confirmam: “A observação do brincar e de situações da iniciativa das crianças é um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode [deve] ser utilizado para o/a educador/a planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 18) e, neste sentido, abandonar definitivamente a ideia de que só os adultos sabem o que é melhor para as crianças.

Segundo Bruner (2000), as crianças são competentes e têm *agency* (Giddens, 1997), como tal, sabem o que querem fazer, baseando-se nas suas preferências mediante as oportunidades de ação que são dadas nos seus contextos de vida, incluindo o de EI, ainda que, por vezes, lhes seja difícil explicitar exatamente em que é que consistem os seus interesses: “Eu só gosto de desenhar e de correr e mais nada. Só gosto de rasgar, é rasgar e por desenhos.” (Salvador, 3, entr.).

No *corpus* de análise da investigação que em parte aqui apresento, o brincar está muito presente, confirmando-se que esta é a ação natural e predileta destas crianças, dependente das motivações e interesses intrínsecos de cada uma delas, como diz o Miguel (5, entr.) “O que gosto mais é de jogar ao futebol na rua, sempre na rua”. O Miguel vibra com as brincadeiras que implicam ação, evidenciando o seu interesse pelo movimento que é sobretudo contemplado nas atividades realizadas na “rua”.

Os interesses de outras crianças são mais calmos e privados, parecendo fazer parte de um mundo secreto da sua infância. Saliento o João e a Madalena (ver excerto seguinte), que partilham mutuamente o significado das suas brincadeiras “normais”, nas quais incluem “coisas escondidas”, e, para estes amigos, os adultos devem saber o que isso é, caso contrário vedam-lhes o acesso ao seu “secreto” significado, exercendo o seu poder tácito de exclusão do outro, neste caso o adulto, da brincadeira interdita ou apenas aceite condicionalmente no *Jardim*, pelas educadoras e assistentes operacionais. Este poder estende-se à relação entre o João e a Madalena, evidenciando uma socialização em que um decide o rumo da brincadeira entre eles, quiçá espelhando papéis sociais que modelam as suas interações sociais:

João: [gosta] jogar às escondidas, brincadeiras normais!

Eu: o que são brincadeiras normais, João?

João: não sabes? Olha é correr, brincar com a Madalena aos grandes, coisas escondidas, de brincar.

Eu: o que são coisas escondidas?

Madalena: não digas, é segredo...

João: é secreto.

(João e Madalena, 5, entr. grupo)

O “segredo” é um ajuste das regras subjacentes às brincadeiras, de maneira a poderem concretizar em privado os seus interesses lúdicos. Esta estratégia foi observada várias vezes, sobretudo no exterior, onde as crianças se escondiam em cantinhos para brincar.

A preferência pelo jogo simbólico e faz-de-conta, através da espontânea recriação imagética de objetos e contextos de vida ou da interpretação de papéis representativos dos comportamentos dos indivíduos com quem interagem nos contextos que lhes são familiares, sustenta a construção de relações e interações sociais das crianças neste tipo de brincadeira metafórica (Kishimoto, 1995), estando, por isso, muito presente nas suas vozes:

Mariana: [gosta] bonecas e faz-de-conta.

Eu: faz-de-conta?

Mariana: finjo que sou a professora e mando a Maria para aprender as coisas das letras, ela não sabe nada, faz tudo errado.

Maria: mas eu não gosto... não sou mais tua amiga.

Mariana: é a brincar (sorri e espreita para a cara da Maria como que a aguardar um sinal de confirmação).

(Mariana, 5 e Maria, 4, entr. grupo)

A Mariana, escolhe interpretar o papel da professora que ensina a Maria a fazer “as coisas das letras”. A representação da escola, local onde se aprende, medeia aqui a relação de ensino e aprendizagem da Mariana com a Maria, que a rejeita, “mas eu não gosto”, resultando na reformulação da abordagem da primeira, “é a brincar”, como condição para continuarem amigas.

Brincar assume, assim, uma importância fulcral na representação do quotidiano destas crianças no *Jardim*, sendo indicado muitas vezes com referência às interações com os seus pares: “eu gosto de brincar com os amigos.” (Vasco, 4, entr.). O que remete para a aprendizagem em interação com os outros e com o mundo, neste sentido, para a tese vygotskyana que considera a ZDP, numa perspetiva social do pensamento humano, o motor da aprendizagem.

Os brinquedos são instrumentos que suportam as brincadeiras prediletas destas crianças: “das bonecas, dar papinha às bonecas.” (Maria, 4, entr. grupo). Verificando-se um padrão nos interesses pelos objetos lúdicos de acordo com o género, mas também com a idade, como veremos mais à frente.

Destaco as vozes de duas meninas que fazem parte do grupo das crianças mais novas e brincam em paralelo (Moyles, 2006), encontrando nos seus objetos lúdicos favoritos o mote para as suas brincadeiras: as “ecas [bonecas]” (Bárbara, 3, entr.) e “bonecas (sorrindo muito mostra-me a boneca)” (Luísa, 3, entr.).

As vozes destas meninas sugerem interesses de género: as bonecas, um dos brinquedos mais associados ao universo feminino. Parecem, no entanto, preferir brincar lado a lado do que em interação com os seus pares na área da casa, o que evidencia a importância da diversidade das dimensões do brincar, em que se inclui o brincar sozinho ou em paralelo das crianças mais novas (Moyles, 2006):

Na área da casa, na zona do quarto, a Luísa brinca sozinha com uma boneca bebé. Deita-a na cama, abafa-a com cuidado, depois de colocar os lençóis. Senta-se na mesa de cabeceira, observa sorrindo o resultado e mostra-mo, muito satisfeita. Diz que a boneca se chama Luísa, tal como ela. Está visivelmente satisfeita nesta área. Tem no braço uma carteira de pano que manuseia com cuidado e sem a largar aconchega a boneca.

(obs. sala, 14-2-14)

A bola, por seu turno, é o brinquedo mais referido pelos meninos e não tanto pelas meninas: “[gosto] de brincar à bola com o Rui” (Gabriel, 5, entr.).

A “ditadura” da bola e dos jogos de movimento a ela associados é quase transversal nas preferências dos meninos, sobretudo nos momentos em que podem escolher livremente o que querem no espaço exterior da sala, ao ar livre: “no recreio jogo [à bola] com o Joaquim e o David, é meu amigo” (Vasco, 4, entr. grupo).

Com efeito, grande parte do tempo no exterior ao ar livre, senão todo, é passado pelos meninos a brincar ao que mais dizem gostar: “à bola, na rua.” (Rui, 5, entr.). Como ilustra o seguinte excerto das notas de observação:

David brinca à bola com o Pedro e o Marco no exterior, à saída da sala. O David é bem recebido no jogo pelos mais velhos porque “joga bem” ao futebol. David quando joga à bola atira-se para o centro do jogo e pontapeia certamente com força. (...) O Marco dá um pontapé com força, os outros todos vão atrás da bola para o outro lado do pátio. (...). Marco volta a possuir a bola e segura-a com o pé. Dá um pontapé para longe e sorri marcando o passo como se marchasse triunfante à volta do grupo de crianças. O jogo de futebol basicamente resume-se a pontapear a bola para bem longe e as crianças vão atrás dela e regressam ao “campo” com a bola, voltando a pontapear a bola em direção à parede (baliza) depois de a disputarem entre eles com passes de futebol.
(obs., ext., 17-3-14)

O desempenho do David e do Marco a jogar à bola faz deles líderes nas relações com as outras crianças, assente no tipo ideal que têm de masculinidade (Cardona, 2015), tendo por base referências culturais que valorizam as figuras do futebol.

Desenhar e pintar surgem como atividades que as crianças também dizem gostar: “fazer pintura” (João, 4, entr.) e “fazer desenhos” (Jacinta, 5, entr.). Todavia, a interpretação das notas de observação sugere que, embora as crianças afirmem que gostam destas atividades, algumas produções, neste subdomínio da Educação Artística na área de Expressão e Comunicação (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), são apenas relativamente autónomas, porque as suas escolhas são limitadas a determinadas linguagens artísticas, desenho, pintura e raramente modelagem, e condicionadas já que têm condições e materiais de pouca qualidade. Como o Tomé (5, entr.) observa, os instrumentos riscadores disponibilizados nas mesas: “não são boas as cores, são fracas, não pintam.”. Além disso, os tempos e espaços são pouco diversificados e as escolhas também, como revela o excerto seguinte:

Após a reunião do grupo no tapete, as crianças dirigem-se para a mesa, seguindo as indicações da educadora e da assistente operacional. Numa mesa junto à biblioteca, as crianças mais novas fazem uma ficha por indicação da educadora. As fichas, com imagens fotocopiadas de árvores, já estão identificadas com o nome de cada criança. Pintam a árvore de frutos, completando-a com o desenho de mais frutos na copa para aprenderem que as árvores dão frutos e a desenhá-los. O David, sentado, está a colorir o tronco da árvore. Pinta também os frutos de vermelho, sob as indicações cromáticas, dadas ao longe, pela Fabiana. No centro da mesa, existem quatro porta-lápis com lápis de cor que as crianças partilham.

(obs., sala, 30-5-14)

É visível, nesta atividade aquilo a que Peter Moss (2015) designa como o perigo de escolarização da EI, ou seja, ter no modelo escolar do 1.º CEB a referência para a construção das linhas curriculares daquele contexto, um vez que se faz a apologia da qualidade e, mais recentemente, da excelência, muito pela influência de narrativas métricas supranacionais (OCDE, 2015), na tentativa de perseguir objetivos de preparação das crianças para o desenvolvimento de futuras competências de leitura, escrita e numeracia, através do treino dessas competências em “trabalhinhos” de fichas.

Esta situação é confirmada no discurso de algumas crianças, ao preferirem fazer atividades consideradas de aprendizagem pré-acadêmica: “[gostava de] aprender a ler, nesta sala. Fazer desenhos mais bem feitos” (Lia, 5, entr.). Emerge daqui a ideia de aprendizagem proficiente próxima do currículo-como-plano (Sousa, 2012).

As vozes de outras crianças sugerem claramente o interesse pelo brincar de livre escolha e com quem, demonstrando que conhecem as regras implícitas subjacentes a essas brincadeiras e as explícitas expostas na sala (ver figura 2).

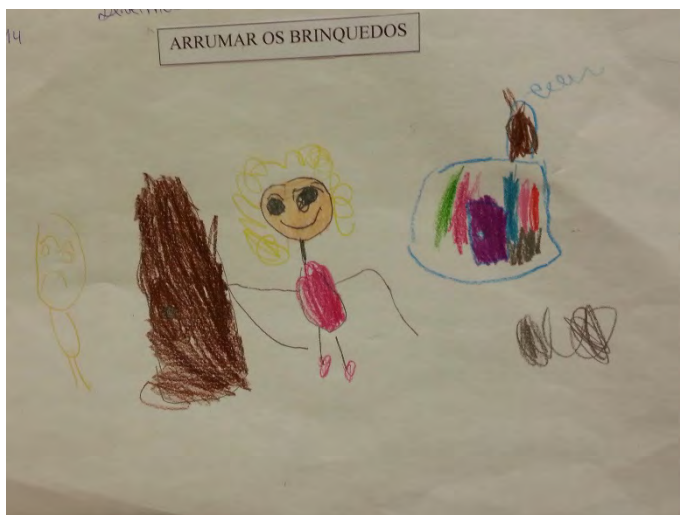


Figura 2: Regra da sala: “arrumar os brinquedos” (Lia, 5, des.)

É exemplo desse conhecimento a preferência pelas brincadeiras possíveis no dia do brinquedo, determinado à dimensão do adulto: um dia por semana. Apenas neste dia podem trazer os brinquedos de casa para o *Jardim* e, assim, brincar com os amigos:

Benedita: [traz de casa] bonecas e roupinhas, mas só pode ser no dia do brinquedo. Nos outros dias tenho de perguntar à Rita ou à Fabiana. Gosto de ir para a rua brincar com as minhas coisas, o cabeleireiro, com a Lia e com a Madalena.

(Benedita, 5, entr.)

O brincar no *Jardim* está sujeito a um conjunto de condições, nomeadamente o calendário com “dias/tempos de”, semelhante ao horário escolar dos níveis de escolaridade obrigatória. Aliás, as crianças têm consciência disso mesmo, manifestando a sua preferência pelas brincadeiras permitidas naquele dia do horário semanal: o dia do brinquedo. Esta organização do brincar está muito difundida em algumas práticas de EI com resquícios de pedagogias técnicas transmissivas (Formosinho, 2013) organizadas em torno de tempos para aprender com intervalos para brincar. Como se o direito das crianças a brincar ou a fazer outras atividades do seu interesse tivesse dias programados *a priori*.

É certo que a apropriação das regras subjacentes ao brincar conduz, desde cedo, à consciencialização por parte das crianças da organização do seu quotidiano no *Jardim*, isto é, dos limites e possibilidades das suas ações neste contexto. A Luísa, por exemplo, mesmo preferindo brincar com as bonecas na área da “casinha”, sabe que isso só é possível nos momentos em que o permitem. Com efeito, ela pode escolher brincar, mas, naquele momento, apenas se for na área indicada para tal: “é jogos”. Apesar desta limitação, a Luísa mantém na cabeça a tiara trazida de casa o que lhe permite manter simbolicamente a identidade de princesa e, com isso, satisfazer, em parte, o seu interesse em brincar na “casinha”.

A Luísa está a brincar com a Bárbara e com a Maria na mesa dos jogos. Cantam os parabéns a um puzzle de cubos cujas peças terminaram de juntar e dizem ser o “bolo”. (...)

Luísa: [gosta de] bincar às bonecas ali e princesas.

Eu: por isso tens essa coroa na cabeça, é?

Luísa: é minha.

Eu: trouxeste de casa?

Luísa: sim, a mamã deu.

Eu: estás linda, para onde vais brincar agora?

Luísa encolhe os ombros.

Eu: será com as bonecas na casinha?

Luísa: a Delfina não deixa.

Eu: não? Já perguntaste se podes?

Luísa: não, é jogos.

(Luísa, 3, entr.)

Esta situação remete, mais uma vez, para a prática, inserida numa lógica da pedagogia transmissiva, de interdição às crianças de brincarem nas áreas em determinados momentos e da não permissão para utilizarem objetos lúdicos de um espaço noutro, pois as decisões são baseadas na razão unilateral de ordem na organização e gestão do ambiente educativo. Parece assim perpetuar-se a

imposição da uma ordem social instituída pelo adulto sobre as saliências das identidades e interesses das crianças, numa luta de poder, superada às vezes através do recurso à linguagem simbólica ou lúdica. As linhas curriculares que guiam estas práticas pedagógicas na EI são, assim, desenhadas de cima para baixo num movimento de poder (Young, 2010) de quem o detém: os educadores.

Portanto, a interpretação do discurso destas crianças sugere que aquilo que elas gostam e querem fazer está sujeito às oportunidades que os adultos lhes concedem. Porém, só em parte, uma vez que as crianças contornam de forma surpreendente os constrangimentos com que se deparam, num movimento de vai e vem alternativo entre o real e o imaginário. No caso da Luísa, entre fazer o jogo e fazer de conta com a tiara, celebrando o aniversário.

O jogo simbólico tem, assim, muita relevância naquilo que estas crianças dizem que gostam de fazer no *Jardim*. Mesmo quando os adultos, por várias razões, confinam o faz-de-conta à área onde é expectável que ele aconteça, como a “casinha”, limitando dessa forma a exploração criativa deste jogo, as crianças escolhem, por sua autodeterminação, outros espaços para o continuarem a realizar:

Mariana: nós gostamos muito de brincar aos médicos.

Eu: porque gostam tanto assim?

Mariana: às vezes a Fabiana não nos deixa brincar aqui, mas agora que não está a olhar, nós brincamos.

Eu: como é que brincam?

João: fingimos que as pessoas estão doentes.

Mariana: nós pomos pensos aos meninos, aos carros e às meninas. Nós somos médicos.

João: a fingir que os enfermeiros estão de férias.

(obs., ext., 11- 4 -14)

Brincar aos médicos no exterior ao ar livre, local onde se espera que estas crianças deem mais uso ao corpo, através do movimento, ao invés de representarem simbolicamente papéis, parece ser tão entusiasmante quanto na área da sala predestinada para tal. Efetivamente, nesta investigação, emerge um padrão temático na tipologia das preferências no brincar das crianças: fazer de conta ou jogo simbólico.

Retomando o que já foi dito sobre os interesses referidos pelas crianças de acordo com a idade, como o David “a bola”, a Luísa “bonecas e jogos”, o Salvador “desenho e correr” e a Bárbara “ecas [bonecas]”, percebe-se nesta investigação que as crianças mais novas têm uma representação simples do que gostam de fazer no *Jardim*: brincar. Por seu turno, as crianças mais velhas, como o Marco e a Lia, têm representações dos seus interesses mais complexas e definidas, enquadradas na compreensão do que é esperado que façam naquele contexto:

Marco: [gosta] trabalhar.

Eu: trabalhar!? Como assim?

Marco: olha... [expressão de admiração] nas fichas do livro do Alfa. Não sabes!?

(Marco, 5, entr.)

Lia: gosto de ajudar os amigos. (...) eles são muito pequenos. Levo eles à casa de banho. Faço tudo! Gosto de levar à casa de banho e quando eles fazem um puzzle, eu ajudo. Mas alguns não gostam que eu ajude. O David quando acorda terrível, ele nunca quer acordar... Eu vou para o meu lugar então a Fabiana e a São é que fazem isso.

(Lia, 5, entr.)

Surge, ainda, um outro padrão, que remete para uma ordem social assente em relações de poder dentro do grupo. As crianças mais novas parecem ser vistas com condescendência pelos seus pares mais velhos, que as consideram diferentes porque fazem coisas de “bebés”, reforçando com isso a ideia da sua condição de “pequenos” e, como tal, portadoras de gostos e comportamentos tolerados e justificados pela sua condição etária:

Marco: (...) sabes o que é que o Salvador gosta de fazer na escola?

Eu: o quê?

Marco: dar dentadas...

(obs., ext. 17-3-14)

David: [gosta] jogar à bola e enhos [desenhos animados].

João: é mentira, a televisão não dá...

Eu: se calhar querias dizer que gostas de ver desenhos animados em casa.

David: na casa da vó.

João: ah! Vês pequeno, aqui só na televisão lá dentro [televisão do refeitório].

(David, 3 e João, 4, entr. grupo)

A relação entre pares, neste grupo de crianças, com idades tão distintas e consequentemente com diferentes características, permite, ao nível das competências e das interações, que elas se ajudem umas às outras esbatendo, com isso, dificuldades de comunicação com os adultos, ou outras, porque mais facilmente entendem a linguagem “nativa” dos pares de quem estão mais próximos. Daqui se extrai a ilação de ser necessário repensar a estrutura básica do *Jardim* ao nível da organização dos grupos, pois faz todo o sentido que seja etariamente heterogénea (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), se bem que esta certeza traz implicações diretas no rácio, que deve ser baixo, e, consequentemente, nas práticas pedagógicas.

As atividades que os educadores propõem podem corresponder aos interesses lúdicos destas crianças e assim potenciar aprendizagens significativas e o seu bem-estar, preconizados nas OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Todavia, o quotidiano neste *Jardim* não se organiza, na sua totalidade, de forma próxima aos interesses que as crianças dizem ter, bem pelo contrário. Por isso, tem de ser compreendido e analisado como resultado de um processo social, de índole pedagógica, construído numa malha apertada de tempos e espaços adultocentrados.

Sendo o ambiente social a chave do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Bruner, 2000; Vigotsky, 2007) torna-se efetivamente fundamental utilizar a metodologia pedagógica baseada na escuta sensível das crianças (Vasconcelos, 2016), nas suas diversas linguagens na asserção de Malaguzzi, (Edwards, Gandini, & Forman, 1999), para sustentar práticas que respeitem e tenham em conta os seus interesses e direitos de participação (Vasconcelos, 2009), **numa perspetiva de currículo de qualidade negociada** (Bondioli, 2015), construído como fórum democrático de socialização (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003; Moss, 2015) em que se inclua as especificidades de cada criança numa abordagem holística, não disciplinar, do desenvolvimento e da aprendizagem (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Algumas crianças referem as atividades básicas de conforto como sendo as que mais gostam. São precisamente as oriundas de famílias com fracos recursos económicos que o dizem, indicando a alimentação, higiene e sono, como as atividades que gostam de fazer. A luta pela sobrevivência das famílias destas crianças reflete-se na importância que elas dão a estas atividades. O Lourenço e a Verónica, incluem nas suas preferências esses momentos da rotina diária: “gosto de comer e dormir” (Verónica, 4, entr. grupo) e “gosto de dormir, gosto de iogurtes, leite e pão.” (Lourenço, 4, entr.).

Participar na dinâmica da sala cooperando com outras crianças e adultos na organização da sala surge como mais uma coisa que dizem gostar de fazer no *Jardim*: “sabes uma coisa? Eu gosto de arrumar.” (Vasco, 4, entr.).

O que parece evidente, é que os interesses destas crianças alimentam o seu ímpeto exploratório de ação e, por isso, são a pedra de toque para a aprendizagem. Numa linguagem coloquial diria que são meio caminho andado para que a aprendizagem aconteça. Mais uma vez importa sublinhar que na EI é fundamental ouvir as vozes das crianças, independentemente da linguagem usada, para fundar as linhas curriculares escolhidas e, consequentemente, as práticas pedagógicas dos educadores de infância.

3.1. A “rua” para brincar

As brincadeiras que as crianças dizem gostar de fazer no *Jardim* são situadas claramente no espaço; ora no interior, na sala de atividades, ora no exterior, ao ar

livre. Destaca-se este último, por ser referido como o espaço onde mais gostam de brincar: “Mas o que mais gosto é de jogar ao futebol na rua” (Miguel, 5, entr.).

O espaço exterior, no *Jardim*, é utilizado sobretudo em dois momentos: a meio do turno da manhã e da tarde, sempre mediante a permissão dos educadores de infância ou assistentes operacionais. Ir à “rua” surge associado à ideia de permissão para brincar e como recompensa por terem concluído uma tarefa ou por se terem portado bem:

Delfina: podes fazer o número seguinte e depois podes ir para a rua.

(obs., sala, 30-5-14)

Rita: muito bem, agora podes ir à rua

(obs., sala, 4-7-14)

Jogar à bola, correr e brincar com os carros trazidos de casa são as brincadeiras que os meninos dizem gostar de fazer no espaço exterior. Gabriel gosta de jogar ao futebol com os amigos e de brincar “na rua, trago de casa carrinhos. Estão no meu armário, depois vou lá buscar. A Rita deixa.” (Gabriel, 4, entr.).

Algumas meninas, também no exterior, preferem brincar ao faz-de-conta com as amigas: “gosto de ser a mãe, vamos para um canto brincar, fazemos compras.” (Benedita, 5, entr.). E, ainda, de brincar com os materiais lúdicos fixos: “gosto de ir para o recreio para brincar no baloiço, mas está todos os dias cheio, por isso não brinco no baloiço.” (Lia, 5, entr.).

As brincadeiras no exterior são, muitas vezes, condicionadas pelas preocupações dos adultos com a segurança e asseio das crianças, limitando-lhes a exploração livre do espaço e dos materiais lá existentes, sobretudo os naturais (pedras, terra, água, plantas) e, com isso, impedindo-as de avaliar o risco e de aprenderem a ser mais fortes e a respeitarem a natureza (Bilton, Bento, & Dias, 2017), porque não se pode amar o que não se conhece.

Todavia, o contacto com os elementos da natureza nem sempre é querido pelas crianças, dependendo isso das suas experiências vividas noutros contextos, como o familiar. A Luísa parece perdida no espaço exterior ao ar livre e o desconforto de estar a se adaptar ao contexto do *Jardim* é agravado pelo facto de a terem sujado: “quero a minha mamã, sujaram as minhas calças.” (Luísa, 3, entr.).

O espaço exterior revelou ser por excelência rico em oportunidades de interação e brincadeira e, consequentemente, de diversão e bem-estar, de desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, deveria ser bem aproveitado nas práticas dos educadores, no sentido de torná-lo mais utilizado pelas crianças, não apenas nos momentos em que as brincadeiras livres no exterior são permitidas, como

os momentos coincidentes com o recreio do 1.º CEB e de pausa para o café dos adultos, mas também o incluindo nas propostas pedagógicas integradas nas linhas curriculares que concebem.

Uma possibilidade é estender as atividades, habitualmente realizadas na sala, para o exterior, o que promoveria maior diversidade de brincadeiras numa abordagem de “tudo lá para fora”, contrariando-se com ousadia a conceção da centralidade pedagógica nos espaços internos, como as quatro paredes da sala.

Aprender a viver na e com a natureza precisa um tempo mais longo, reque-rendo um investimento das linhas curriculares que os educadores de infância adotam no natural. Como afirmam Bilton, Bento e Dias (2017) a sujidade sai, mas as experiências ficam. Por conseguinte, importa refletir na conceção pedagógica das práticas sobre a dimensão do brincar das crianças com o exterior e não apenas no exterior ao ar livre, desde logo observando o seu universo quando estão a brincar livremente no exterior, valorizando-o com empatia para assim respeitar as crianças, porque aprender a viver e a ligar-se à natureza extravasa as orientações curriculares para a EI.

3.2. Brincar e “trabalhar”

As crianças que dizem gostar de fazer “trabalhos” no *Jardim* são sobretudo as mais velhas, com 5 anos de idade, seguindo-se depois gostar de “brincar”. Trabalhar e brincar são, assim, ações que parecem estar mais destrinçadas no discurso das crianças mais velhas, até porque há momentos específicos no seu quotidiano no *Jardim* marcados por “trabalhos” de preparação para o 1.º CEB. “Trabalha-se” para aprender o que é expectável que aprendam antes do ingresso na escolaridade obrigatória.

Algumas crianças assumem com naturalidade e prazer a realização destas atividades padronizadas de aprendizagem:

Marco: [gosto de] trabalhar.

Eu: trabalhar!? Como assim?

Marco: olha... [expressão de admiração], nas fichas do livro do Alfa. Não sabes!

(Marco, 5, entr.)

Parece óbvio para o Marco que eu deveria saber que “trabalhar” significa fazer as fichas do livro Alfa, portanto, aprender é trabalhar, logo uma coisa séria, por contraste ao brincar (Smith, 2006). Por conseguinte, “fazer” este livro representa para as crianças aprender coisas dos meninos que vão para a escola

dos “grandes”. Esta ideia de que a vida no *Jardim* não é só brincar e para ser crescido é preciso trabalhar, é uma ideia que vai sendo introduzida na interação que os educadores estabelecem com as crianças: “Marcelo, já vais para o 1.º ano”.

À valoração do “ofício de aluno” (Sarmiento, 2011a) acresce a condição de primeiro aprender, proficientemente, para depois poder brincar, o que reforça a ideia da necessidade de realizar bem aqueles exercícios de grafismo, percebidos pelas crianças como tarefas premiadas com um bônus, brincar. Ainda por cima no exterior, assume-se como uma motivação extra para se portar bem e concluir as tarefas propostas “e bem feito”:

Marco: gosto [fazer as fichas do Alfa], para depois ir para a rua jogar à bola.

Marcelo: eu também vou...

Marco: só quando acabares e bem feito, não é Delfina?

Delfina: vão para a rua quando a ficha estiver feita. Marcelo já vais para o 1.º ano!
(obs., sala, 30-5-14)

As crianças mais novas do grupo não escapam à instrumentalização das suas atividades para aprender o “ofício de aluno” (Sarmiento, 2011a). O mais próximo dos trabalhos das fichas do Alfa que elas realizam são os “trabalhinhos”, como colorir imagens fotocopiadas.

Desde cedo a representação positiva de fazer trabalhos está associada ao desejo de crescer: “Aquilo (aponta) o livro do Alfa, eu não posso fazer, é só os rapazes que podem fazer” (Lourenço, 4, entr.).

Apesar do alto consenso sobre o valor do brincar puro enquanto ofício da criança (Chamboredon & Prévot, 1986; Fernandes, 2009; Ferreira, 2004; Sarmiento, 2011; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), em algumas práticas de EI, continua-se a assistir, cada vez mais cedo, à transformação das crianças em alunos de pré-escolar, numa ideia também de as preparar precocemente para serem boas cidadãs, a que não é alheio o facto de, neste caso e outros, o *Jardim* estar inserido numa Escola na qual o 1.º CEB tem culturalmente maior peso do que a EI: “Marcelo, já vais para o 1.º ano!”.

Esta é uma questão que deveria ser alvo de discussão séria: pensar até que ponto a proximidade de ciclos, nomeadamente no que se refere à gestão curricular e organização, é positiva para a vivência específica das crianças/alunos de cada ciclo educativo/ensino. Assistir conformados à invasão dos ciclos subsequentes na vida das crianças na EI, com o beneplácito dos educadores de infância, não me parece ser uma atitude honesta, condicente com o que as crianças e o campo da EI merecem.

É nosso dever, para com as crianças e a EI, defendê-las vibrantemente, numa perspetiva de qualidade, ou seja, no que melhor serve a cada contexto,

no dizer de Woodhead (citado por Ruivo, 1998), querendo com isso defender que o conceito de qualidade não é único e igual para e em todos os contextos de educação/ensino.

A ideia de atividade lúdico-pedagógica, formalizada no trabalho de Froebel há três séculos atrás com o intuito de fazer do brincar lúdico um instrumento didático (Mason, 2002) persiste e suplanta em muito a atividade natural das crianças. Isto é precisamente o desafio que se coloca, a perspectiva da EI, às linhas curriculares subjacentes às práticas dos educadores de infância: por um lado escutar e valorizar a espontânea atividade lúdica das crianças e, por outro, criar condições intencionais para que elas possam aprender. Resta saber se conseguimos, enquanto educadores de infância, o difícil equilíbrio entre estas duas dimensões: brincar e “trabalho”, tendo como elemento agregador o lúdico.

Escutar as crianças pode ser um caminho, mas sempre com tempo (das crianças) no tempo certo (dos adultos) para fazer uma coisa e outra, de forma a consagrarmos o tempo da infância rico em possibilidades de bem-estar, de desenvolvimento e aprendizagem (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Chegados aqui, faço uso das palavras de Carlos Neto e Frederico Lopes (2017), “Brincar é viver” e “A vida na infância deve ser vivida no que a ela diz respeito.” (p. 17), por que a Infância é única.

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (2002). *O universo dos brinquedos populares*. Coimbra: Quarteto.
- Amado, J., & Campos, L. (2013). Os estudos etnográficos em contextos educativos. Em J. Amado, *Manual de Investigação qualitativa em educação* (pp. 145-168). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Universitária.
- Bento, A. (2013). *10 tópicos (e dicas) sobre investigação*. Braga: Oficinas de São Miguel.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre. Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto : Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bondioli, A. (dezembro de 2015). Promover a partir do interior: o papel do facilitador no apoio a formas dialógicas e reflexivas de auto-avaliação. São Paulo, Brasil. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1327.pdf>
- Bruner, J. (2000). *Cultura, Mente e Educação*. Lisboa: Edições 70.

- Cardona, M. J. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*. Lisboa: CIG - Comissão para a cidadania e a igualdade de género.
- Chamboredon, J.-C., & Prévot, J. (1986). O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. (F. C. Chagas, Ed.) *Cadernos de Pesquisa*, 59, 32-52. Obtido de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1305>
- Christensen, P., & James, A. (2005). *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Corsaro, W. (2007). Entrevista com William Corsaro. 271-278. (F. Muller, Entrevistador, & E. e. Sociedade, Editor) Bratil. Obtido de <http://www.cedes.unicamp.br/>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Curtis, A. (2007). O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. Em J. Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 39-49). Porto Alegre: Artmed.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *A Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artemed.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ARTMED.
- Fernandes, N. (jul.-set. de 2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21, pp. 759-779.
- Ferreira, M. (2004). *“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fino, C. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. Obtido de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf>
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Giddens, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graue, E., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, I. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Parede: Príncipe.
- Iturra, R. (2007). *O imaginário das crianças. Os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim de Século.
- Kishimoto, T. (junho de 1995). O jogo e a educação infantil. *Pro-posições*, 6(2), pp. 46-63. Obtido de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644269>
- Laevers, F., & Portugal, G. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

- Magalhães, T. (2005). Brinquedos para crianças, anúncios para todos: o aporte lúdico da publicidade infantil televisiva em Portugal. *Livro de Actas*. Braga: Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM). Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/40665>
- Mason, M. (2002). *História do brinquedo e dos jogos. Brincar através dos tempos*. Lisboa: Teorema.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Moss, P. (2015). Childhood, education and society at a time of deepening multiple. Em *A Infância na Educação: Investigar em Educação* (Vol. 4, pp. 9-24). Braga: Universidade do Minho.
- Moyles, J. (2006). Introdução. Em J. Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 11-21). Porto Alegre: Artmed.
- Neto, C. (2016). Crianças activas no recreio aprendem mais. (G. d. Porto, Entrevistador) Obtido de <https://criancasatortoeadireitos.wordpress.com/2016/03/17/criancas-ativas-no-recreio-aprendem-mais>
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais.
- OCDE. (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OCDE Publishing. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. Em J. Oliveira-Formosinho, *A escola vista pelas crianças* (pp. 19-26). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de projecto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Papert, S. (2008). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: ArtMed.
- Pinar, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- Qvortrup, J. (2005). Macro-análise da Infância. Em P. Christensen, & J. Allison, *Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Ruivo, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal. Em L. Katz, J. Ruivo, I. Silva, & T. Vasconcelos, *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 47-88). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Em M. Sarmiento, & A. Cerisara, *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Asa.
- Sarmiento, M. (2011). O estudo de caso etnográfico em Educação. Em N. Zago, M. Pinto de Carvalho, & R. Vilela, *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (pp. 137-179). Rio de Janeiro: Lamparina.

- Sarmiento, M. (2011a). A reinvenção de ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 581-602.
- Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender e brincar. Em T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 11-37).
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em T. F. Sarmiento, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-52). Porto: Porto editora.
- Smith, P. (2006). O brincar e os usos do brincar. Em J. Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 25-38). Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, J. (2002). A dimensão política do currículo. Funchal: Universidade da Madeira. Documento policopiado.
- Sousa, J. (2012). Currículo-como-vida. Em M. A. Paraíso, R. A. Vilela, & S. R. Sales, *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica* (pp. 13-24). Curitiba: CRV. Obtido de <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/68Curriculo-como-vida.pdf>
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2014). Diretos da criança: brincar e brincadeiras. Em C. Tomás, & N. Fernandes, *Brincar, brinquedo e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 155-187). Maringá: Eduem.
- Vasconcelos, T. (2009). *Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (2016). *Onde pensas tu que vás? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS SOBRE BRINCAR EM RECREIO ESCOLAR: A INFÂNCIA INSISTE EM CENA?

Heliny de Carvalho Maximo
Universidade Federal de São Carlos/ SP/ Brasil
hlymax08@gmail.com

Aline Sommerhalder
Universidade Federal de São Carlos/ SP/ Brasil
sommerralinel@gmail.com

Luana Zanotto
Universidade Federal de São Carlos/ SP/ Brasil
luanazanotto@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho relaciona-se a uma pesquisa concluída em 2017, que objetivou identificar produções científicas brasileiras e recentes investigando o jogar e/ou brincar em contextos de recreio ou pátio escolar, em anos iniciais do Ensino Fundamental. Com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração, uma nova demanda pedagógica surge com relação às práticas direcionadas às crianças. Neste contexto, brincar ocupa tempos e espaços cada vez mais restritos no ambiente escolar, sensibilizando-nos para a preservação destas infâncias. A pesquisa compreendeu um levantamento das produções científicas brasileiras e recentes, considerando o período de 2011 a 2015, nos bancos de dados SciELO e nos Grupos de Trabalho da ANPED. Os dados acessados foram organizados qualitativamente e analisados à luz do referencial

teórico. Cinco artigos foram selecionados, por dialogarem com a proposta da pesquisa. O exame das cinco produções mostrou que ainda há pouca valorização do recreio, no espaço escolar, mas muitas aprendizagens são desenvolvidas entre as crianças no pátio, sinalizando o recreio como contexto educativo. Contudo, o levantamento dos trabalhos ainda revela a escassa produção científica brasileira e recente da temática, disponibilizada nos bancos de dados SciELO e da ANPED.

Palavras-chave: Recreio Escolar. Infâncias. Brincar.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho compreende resultados de uma pesquisa realizada e finalizada em 2017, vinculada ao Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (CFEI), com financiamento do Conselho Nacional de Pesquisa – Brasl (CNPq), objetivando fazer um levantamento das produções científicas brasileiras e recentes que abordassem o brincar/jogar em recreio/ pátio escolar, nas escolas de Ensino Fundamental de nove anos de duração.

É sobre este brincar, como direito das crianças, reconhecido pelos documentos oficiais e implantado no currículo das instituições escolares de Ensino Fundamental de nove anos, que assenta a atual pesquisa. No Brasil, a ampliação do Ensino Fundamental, de oito para nove anos de duração, refletiu em muitas práticas que distanciaram a consideração da infância na cotidianidade das ações pedagógicas nos anos iniciais (1º aos 5º anos). Nesse panorama, o brincar como linguagem central da infância está, cada vez mais, restrito a uma prática educativa secundária, com tempos e espaços escolares excessivamente direcionados e didatizados. Assim, com a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, os momentos para vivência do lúdico vão se tornando menos frequentes, chegando até mesmo a surgir certa incompatibilidade entre o “tempo para brincar e o tempo para estudar”. Logo, jogar é reservado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como:

[...] atividade para cansar o aluno, esgotando suas energias nas aulas de educação física de modo que não atrapalhe as aulas das demais disciplinas, ora é tomada como atividade para relaxar o aluno, desenvolvendo jogos, brincadeiras, etc com o objetivo de descansar a mente dos alunos do ‘esgotante’ trabalho intelectual, de modo que tenham melhor rendimento, ora ainda é utilizada para preencher as aulas vagas, de outras disciplinas, quando os professores das mesmas faltam, sem necessariamente ter um conteúdo, apenas servindo para encobrir a lacuna que ficou com a ausência de outro professor (Alves & Tonello, 2011, p.1).

Quando o brincar é possibilitado às crianças no ambiente escolar, muitas vezes, ele ocorre em espaços e tempos restritos, como nas aulas de educação física e no recreio (Corsino, 2009). Os momentos de recreio, acabam sendo propostos pela escola como um momento de lanche, dar uma pausa entre as aulas, conversar e fazer necessidades, assim, restando pouco tempo para brincar. Por outra perspectiva, partimos do reconhecimento de que o recreio é um contexto educativo, um tempo mágico que deve ser encarado como tal pela escola, pois neles as crianças podem brincar espontaneamente, interagindo com outras crianças, expressando criatividade e desejos (Gebien, 2012).

Existe um vasto mundo de cultura lúdica infantil que ainda é pouco conhecido e divulgado. Além disso, estudos científicos que se propõem a examinar e/ou problematizar pesquisas ou produções científicas brasileiras corroboram com a construção de um panorama que amplia a visibilidade para estas investigações e, conseqüentemente, para a difusão das proposições ou conhecimentos decorrentes destas, que podem ser relevantes na melhoria dos processos de ensinar e de aprender, em ambiente escolar. A identificação e exame das cinco produções se mostram importantes para o lançamento das convergências e distanciamentos dos achados científicos e apontam para novas demandas de estudos. Não menos importante, o estudo destas produções, visa contribuir para melhor compreensão do brincar, no espaço e tempo do recreio escolar.

2. CAMINHO METODOLÓGICO

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa (Mazzotti & Gewandszajder, 1999). Trata-se de um estudo exploratório e descritivo realizado como pesquisa bibliográfica (Lima & Mioto, 2007). Foi feito um levantamento das produções científicas de artigos de periódicos brasileiros indexados na base de dados SciELO¹ (<http://www.scielo.br>), publicados nos últimos cinco anos (2015 a 2011) e dos trabalhos completos publicados em GTs, das reuniões científicas nacionais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), também dos últimos cinco anos. Ambos levantamentos, das produções científicas brasileiras, foram realizados com o acesso aos sites, nos quais os documentos se encontram disponibilizados ao domínio público- (<http://www.scielo.br>) e (<http://www.anped.org.br/>).

1 A Scientific Electronic Library Online - SciELO é um banco de dados bibliográfico, biblioteca digital e modelo cooperativo de publicação digital de periódicos científicos brasileiros de acesso aberto.

Os descritores utilizados na base SciELO, foram primeiramente definidos isoladamente e, depois, formadas combinações de duas, até três palavras. Dos descritores aplicados isoladamente, temos: brincar, brincadeiras, lúdico, Ensino Fundamental, jogo, escola, pátio escolar, recreio, criança. E entre os descritores associados com duas palavras, há: brincar e recreio; brincar e pátio escolar; Ensino Fundamental e brincar; Ensino Fundamental e recreio; Ensino Fundamental e pátio escolar; pátio escolar e lúdico; criança e recreio; criança e Ensino Fundamental; aprender e brincar; escola e espaços lúdicos; brincar e primeiro Ano do Ensino Fundamental. Já para os formados por três palavras aplicamos descritores, como: jogo, Ensino Fundamental e recreio; jogo, Ensino Fundamental e pátio; brincar, Ensino Fundamental e pátio; brincar, Ensino Fundamental e recreio; pátio, escola e brincar; brincar, recreio e escola; criança, recreio e brincadeira.

No levantamento realizado a partir de um descritor, não foram encontrados artigos. Com dois descritores de busca, considerando o período de 2011 a 2015, foram encontrados: trinta e um artigos e destes, apenas quatro foram selecionados como relevantes para o estudo, considerando a temática e o objetivo, em questão. De igual modo, no levantamento com três descritores foram encontrados sete artigos, dos quais nenhum foi selecionado. Com isso, totalizaram-se quatro artigos encontrados na base SciELO.

Para o levantamento das produções científicas na ANPED² (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) foi acessado o site (<http://www.anped.org.br/>) e o link: reuniões científicas - Nacionais. Houve direcionamento para uma página que continha todas as reuniões científicas nacionais da ANPED, desde 1978 até 2015. Considerando o período de 2011 a 2015, foram acessados os sites das seguintes reuniões científicas nacionais: 34^a (2011); 35^a (2012); 36^a (2013) e 37^a (2015), para levantamento dos trabalhos completos publicados nos GTs (Grupos de Trabalho³) desses eventos. A escolha pelos GTs deu-se considerando a área/campo de trabalho de cada um e a relação com a temática deste estudo, ampliando as possibilidades de localização das produções científicas.

2 “ANPED é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social” (<http://www.anped.org.br/sobre-anped>).

3 “Grupos de Trabalho são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. São 23 GTs temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPED.” (<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>).

Ao que se refere ao levantamento feito na ANPED, na 34ª reunião anual nacional não foi selecionado trabalho no GT07. Nos demais GTs (ou seja, GT: 04, 08, 13, 20, 23 e 24) também não foram identificados trabalhos com proximidade significativa do assunto requisitado. Na 35ª reunião da ANPED não foram selecionados trabalhos completos, dos GTs pesquisados, que tivessem relação com a temática da presente pesquisa. Sobre os trabalhos dos GTs da 36ª reunião nacional foi selecionado apenas um trabalho no GT13, intitulado: “O recreio como lugar de pesquisa da cultura de pares infantis”. Com isso, envolvendo ANPED e SciELO tivemos um total de cinco produções científicas brasileiras recentes, que foram selecionadas. Após o levantamento realizado, os dados encontrados foram organizados qualitativamente e analisados à luz do referencial teórico.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção, os resultados encontrados nas produções serão apresentados. A primeira, intitulada por: O recreio como lugar de pesquisa da cultura de pares infantis, tem como autora Karla Righetto Ramirez de Souza. Foi publicada em 2013, na 36ª Reunião Anual Nacional da ANPED, realizada em Goiânia, no GT 13: Ensino/ Educação Fundamental. Teve por intencionalidade analisar como ocorrem as interações entre as crianças, dos primeiros anos do Ensino Fundamental, no pátio escolar e em momentos de recreio, buscando melhor entender como as crianças produzem sua cultura de pares infantil, validando o recreio como espaço de pesquisa e diversas aprendizagens.

Dentre os resultados, a análise da pesquisa em campo possibilitou visualizar o recreio como um tempo rico para desencadear múltiplas aprendizagens. No pátio escolar, as crianças dão pistas de como compreender o universo contemporâneo da mídia que as influenciam, ou seja, como o que veem na TV transforma e organiza modos de se relacionarem no campo social, expresso por meio das brincadeiras. O recreio é um momento de integração, mas também de conflitos, onde a cultura de pares é concretizada. Conclui-se que, neste espaço e tempo escolar as crianças usufruem de uma liberdade para modificarem brincadeiras, negociarem relações, criarem regras, aprenderem diversas informações pela diversidade de contatos e estímulos.

O artigo de Maria Manuela Pereira Figueiredo Rodrigues, originário de uma pesquisa e intitulado como: Memórias do lado divertido da escola primária portuguesa, foi publicado em 2015 na Revista História da Educação, v. 19, nº.47, Santa Maria. O interesse desta pesquisa foi de apresentar o potencial das ativida-

des lúdicas realizadas no espaço escolar. Por meio das memórias, compartilhadas por pessoas durante as primeiras décadas do Séc. XX, decorrentes dos tempos da escola primária, visou mostrar como as brincadeiras concretizadas no recreio são significativas. Entre seus resultados, temos: a importância das atividades lúdicas, como parte da cultura escolar, que transmitem aprendizagens e modela identidade. A pesquisa mostra que os momentos com jogos e brincadeiras, no recreio escolar, foram marcantes para as pessoas que vivenciaram.

O artigo *Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar*, de autoria de Ileana Wenetz foi publicado na Revista *Cadernos CEDES*, vol. 32, nº. 87, Campinas, em 2012. A pesquisa teve por objetivo problematizar como foram atribuídos significados de gêneros nas práticas corporais vivenciadas entre as crianças, nos momentos de recreio. Entre seus resultados, há o destaque: verificou-se que no espaço do recreio ocorreram processos de aprendizagens não intencionais, em que as crianças lidaram com as diferenças entre ser meninos e meninas, de um modo legitimado. O recreio tornou-se um espaço generificado e sexualizado, tal como algumas brincadeiras. Nele, as crianças não ficam totalmente livres, não brincaram todas juntas, nem todas brincaram em todos os espaços, pois estes foram constantemente disputados ou negociados.

No artigo: “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, as autoras: Adriana Zampieri Martinati e Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha analisaram o período de transição decorrente da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, sob esta nova demanda de lei que instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos, trazendo perspectivas de professoras e de crianças. O presente artigo foi publicado na Revista *Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19, nº. 2, São Paulo, em 2015. Entre seus resultados, destacam-se que nas duas instituições analisadas, de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, existiram poucos cuidados com relação a etapa de transição escolar das crianças, revelando desarticulação e descontinuidade do trabalho pedagógico. As crianças buscaram se ajustar as novas exigências do contexto escolar, entendendo que a escola é um lugar para aprender a ler e a escrever, mas também cobram o tempo para brincar.

O artigo: *As (des) construções de gênero e sexualidade no recreio escolar*, de autoria de Ileana Wenetz, Marco Paulo Stigger e Dagmar Estermann Meyer, foi publicado na Revista *Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 27, nº. 1, São Paulo, em 2013. O artigo trata da compreensão de como são re-produzidos os significados de gênero que instituem modos diferenciados de ser menino e de ser menina no contexto do recreio escolar, no Brasil. Aponta para a existência de uma

cultura do recreio, que se materializa em diferentes espaços e é constituída pelas próprias crianças. Assim, o recreio é um espaço onde as crianças se organizam em vários aspectos, com destaque para a idade e o gênero. Um lugar de aprendizagens sociais, não-intencionais que ocorrem durante as brincadeiras e está vinculado a formas de controle/regulação sobre o corpo infantil.

Após análise das cinco produções científicas brasileiras foi possível identificar como resultados alguns elementos que se assemelharam e outros que se diferenciaram, como, por exemplo, com relação ao contexto do recreio escolar, pode-se constatar que todas as produções encontradas contemplaram uma análise deste espaço-tempo da vivência lúdica infantil, de forma direta ou indireta. Dois artigos: “Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar” e “As (des) construções de gênero e sexualidade no recreio escolar”, apresentaram o mesmo espaço e tempo de análise: um ano, no pátio de uma escola pública de Porto Alegre- RS/Brasil.

Dentre as principais diferenças nas produções científicas encontra-se o foco e os resultados, com exceção de duas pesquisas: “As (des) construções de gênero e sexualidade no recreio escolar” e “Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar”. Estas tinham focos bem parecidos, que foram: mapear através das brincadeiras, no contexto do recreio e pátio escolar, as relações de gênero e sexualidade que as crianças estabelecem, ou seja, suas aprendizagens não intencionais de como é ser menino e menina na sociedade contemporânea.

O exame dessas produções mostrou que ainda há poucos cuidados despendidos neste processo de transição da criança, no qual o brincar permanece em momentos restritos do universo escolar. Há grande desarticulação, descon-tinuidade de práticas pedagógicas e ausência de diálogos entre professores e as instituições de onde as crianças vieram.

Conforme Neuenfeld (2003, p.38) é lastimável visualizar em pesquisas que:

O recreio escolar está passando despercebido no contexto escolar. As causas residem no fato de ele ser visto apenas como um momento para dar ao professor uma pausa na sua atividade docente e ao aluno um tempo para extravasar energia, descansar ou merendar. Destarte, o recreio é compreendido, na maioria das escolas, como um espaço improdutivo. (p.38)

O recreio é um contexto educativo onde também ocorrem processos de ensinar e de aprender, no qual as crianças extraem aprendizagens muito signifi-cativas para a vida, no entanto, pouco valorizadas na sala de aula. É neste curto espaço-tempo do recreio que há um papel social das crianças muito significativo, pois neste contexto elas possuem mais direitos de participação e autonomia,

quer nas escolhas das brincadeiras, dos espaços, amizades ou mesmo na criação e negociação de regras.

Não podemos deixar de considerar que a diversidade presente neste espaço permite que as crianças, com bagagens sociais e culturais variadas, possam brincar, interagir e adquirir novas experiências. No espaço do pátio, local onde o recreio é vivido, as crianças apreendem comportamentos sociais e, sendo protagonistas, experimentam a vida coletiva. Deste modo, compreendemos o recreio como um momento que se expande para além do brincar, possibilitando um amplo campo de investigação, pesquisa e produção de conhecimento (Wenetz, 2012).

As crianças valorizam a escola, com as práticas da leitura e escrita, enquanto atividades com grande valor social, contudo sentem falta de mais tempo e espaço para brincar e utilizam-se da subversão criativa para tal, quando recebem respostas negativas ou evasivas das professoras sobre brincar. Ou seja, as crianças brincam de faz-de-conta com seus materiais em sala de aula, demonstrando criatividade e ousadia para vivenciar suas experiências e linguagens infantis.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se que o recreio é um complexo e rico campo de análise para encontrar a criança experienciando sua infância, ao brincar com seus pares ou mesmo sozinha. O recreio é contexto educativo e local por excelência da diversidade, no qual as crianças aprendem na prática sobre convivência, respeito, organização, culturas de pares, papéis sociais, mídia, liderança e territorialidades. Observá-lo, escutar as crianças nesse espaço social, permite refletir sobre a incorporação dos saberes infantis e suas representações de realidade, atributos que alimentam as aprendizagens em sala de aula.

O levantamento e a análise das produções científicas recentes (de 2015 a 2011) na base SciELO – Brasil e na ANPEd mostraram poucas produções sobre essa temática e os artigos evidenciaram que brincar, experienciado em recreio escolar, é marcante para a formação humana. Esses artigos evidenciaram que o recreio é contexto de múltiplas aprendizagens para as crianças, aprendizagens significativas, mas ainda pouco valorizadas na escola. Este trabalho anuncia a necessidade de outras pesquisas que se aproximem do recreio escolar, especialmente acompanhando o brincar infantil, a partir da consideração desse espaço social como contexto educativo de escuta das crianças, pois elas insistem em cena e tem muito a nos ensinar com suas múltiplas linguagens.

REFERÊNCIAS

- Alves, F. D. & Tonello, M. G. M. (2011). Recreação nas aulas de Educação Física: princípios para incluir. *Lecturas Educación Física y Deportes* (Buenos Aires), 152, 1-6.
- Corsino, P. (org.) (2009). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Gebien, J. (2012). *Brincadeira no Ensino Fundamental - o que dizem as crianças*. Blumenau: Nova Letra.
- Lima, T. C. S., & Miotto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*, 10, Número Especial, 37-45. Consultado em março, 2018, em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179613967004>.
- Martinati, A. Z. & Rocha, M. S. P. M. L. (2015). “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. *Psicol. Esc. Educ.*, 19(2), 309-320. Consultado em março, 2018, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000200309&lng=pt&nrm=iso.
- Mazzoti, A. J. A. & Gewandznajder, F. (1999). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.
- Neuenfeld, D. J. (2003). Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores? *Revista da Educação Física/UEM. Maringá*, 14(1), 37-45. Consultado em setembro, 2018, em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3479/2512>.
- Rodrigues, M. M. P. F. Memórias do lado divertido da escola primária portuguesa. *Dez/2015*, 19(47), 213-227. Consultado em agosto, 2018, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592015000300213&lng=pt&nrm=iso.
- Souza, K. R. R. (2013). *O recreio como lugar de pesquisa da cultura de pares infantis*. Comunicação apresentada na 36 Reunião Nacional da ANPED. Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, GT13, Goiás. Consultado em agosto, 2018, em <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/171-trabalhos-gt13-educacao-fundamental>>.
- Wenetz, I. (2012). Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar. *Cad. CEDES*, 32(87), 199-210. Consultado em setembro, 2018, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622012000200006&lng=pt&nrm=iso.
- Wenetz, I., Stigger, M. P. & Meyer, D. E. (2013). As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. *Rev. bras. educ. fis. esporte*, 27(1), 117-128. Consultado em setembro, 2018, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092013000100012&lng=pt&nrm=iso.

O QUE FAZEM AS CRIANÇAS NA CRECHE BRASILEIRA?

O BRINCAR LIVRE COMO ESSENCIALIDADE DA AÇÃO INFANTIL

Andressa de Oliveira Martins
martinsandressa27@yahoo.com.br
Universidade Federal de São Carlos

Aline Sommerhalder
sommeralinel@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos

Luana Zanotto
luanazanotto@yahoo.com.br
Universidade Federal de São Carlos

RESUMO

O presente texto aborda as ações lúdicas desencadeadas no cotidiano do ambiente da instituição de Educação Infantil. Debruçamos-nos a investigar as ações do brincar por considerá-lo como a principal atividade infantil (Kobayshi, 2015; Oliveira et al., 2014). Entender o brincar como a atividade principal da criança não quer dizer que essa é a atividade que ocupa, em seu dia a dia, maior quantidade de tempo, pois a atividade principal é entendida como aquela que possibilita as mais importantes modificações no desenvolvimento psíquico da criança, nesse caso, o brincar (Leontiev, 1998). Com isso, questionamos: como ocorrem os momentos de brincadeira livre das crianças em um Centro Municipal de Educação Infantil? O objetivo foi conhecer e analisar momentos de brincadeira livre de crianças em uma instituição de educação infantil brasileira e pública,

trazendo subsídios teóricos para a discussão sobre melhores oportunidades educativas. Esta pesquisa foi realizada na abordagem qualitativa e a pesquisa de campo teve como técnica a observação participante de momentos de brincadeira livre de crianças da educação infantil, com registros em diários de campo. Foram participantes da pesquisa 28 crianças, com idades entre 1 ano e 6 meses e 2 anos e 6 meses, que frequentavam um Centro Municipal de Educação Infantil da Cidade de São Carlos/SP - Brasil e 4 professoras responsáveis pela turma. A análise dos dados foi realizada à luz do referencial teórico, do qual destacamos Oliveira et al. (2014), Sommerhalder & Alves (2011) e Doherty et al. (2011). Os resultados revelaram que os momentos de brincar livre ocorreram de múltiplas formas. As professoras responsáveis pela turma ofereceram diferentes objetos lúdicos, nesse momento de brincar. A partir dos objetos ofertados, podemos observar que as crianças brincaram de diferentes formas, sendo maioritariamente as brincadeiras de representação ou o jogo simbólico/ de papéis sociais. O jogo sensorial ou motor também se fez presente, sendo manifestado na repetição de algumas brincadeiras. O estudo é colaborativo no anúncio de indicadores que devem fundamentar o planejamento das práticas que ocorrem na Educação Infantil, tomando o brincar como centralidade organizadora das ações de educar e de cuidar das crianças. Também destaca conhecimentos que servem de base pedagógica na proposição de objetos lúdicos adequados ao interesse infantil e necessidades de desenvolvimento humano, garantindo o brincar como direito de viver a infância e oportunidade de aprendizagem qualificada às crianças.

Palavras-Chaves: Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Brincar.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto é decorrente das atividades desenvolvidas na disciplina: “Estudos sobre o jogo, o brinquedo e a brincadeira na educação: abordagens teórico-metodológicas”, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar - Brasil), no segundo semestre do ano de 2017. A referida disciplina propõe a inserção em um espaço escolar ou não, para estudo de contextos de jogo/brincadeira infantil a partir das referências teóricas e metodológicas estudadas na mesma.

Tomando como referência as ações lúdicas desencadeadas cotidianamente no ambiente escolar, nos debruçamos a investigar essas ações na Educação Infantil, considerando o brincar como a principal atividade infantil (Kobayshi, 2015; Oliveira et al., 2014a).

Apoiando-nos em autores como Leontiev (1988) para esclarecer que o brincar como a atividade principal da criança não quer dizer que essa é a atividade que ocupa, em seu dia-a-dia, maior quantidade de tempo. A atividade principal é entendida como aquela que possibilita as mais importantes modificações no desenvolvimento psíquico da criança, nesse caso, o brincar.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), as práticas pedagógicas nesta Etapa Educativa devem ter como eixo a interação e a brincadeira. Esse documento destaca a brincadeira como atividade privilegiada para o desenvolvimento da criança e também para o seu processo de apropriação de conhecimentos. Por meio dessa, as crianças vivenciam novas situações, experiências e interações, ensinando e aprendendo saberes sobre os diversos campos da experiência humana.

Para autores como Sommerhalder & Alves (2011) e Doherty et al. (2011) o brincar é o elo da criança com o mundo, por meio da brincadeira ela conhece e compreende o seu entorno, assim a brincadeira tem grande potencial formativo e educativo. Pelo brincar iniciamos nossa relação com o mundo da cultura, e a partir do jogo e da brincadeira nossas experiências são ampliadas. As atividades lúdicas acompanham o desenvolvimento humano desde os primórdios, sendo o lúdico um elemento da cultura que está presente em todas as formas de organização social. Esse é um processo de perpetuação e renovação da cultura infantil, de modo que, por meio dessa atividade, a criança desenvolve formas de convivência social (Sommerhalder & Alves, 2011; Craidy & Kaercher, 2001).

Assim, “A brincadeira é, desde o início, uma experiência que se adquire quando compartilhada e se enriquece na interação com outros sujeitos portadores de cultura.” (Oliveira et al., 2014a, p. 95).

Os jogos e as brincadeiras são experiências culturais, assim representam um espaço potencialmente educativo, formativo e criativo, uma vez que possibilitam a interação, a troca de informações e conhecimentos, criação de novos saberes, apropriação de regras, estabelecimento de laços afetivos, aprendizagens na esfera do relacionar-se, sendo, portanto, uma formação para a vida. Bassedas, Huguet e Solé (1999) entendem que o caráter social do brincar, ou seja, o fato de brincar com outras pessoas é o que possibilita torna essa atividade um motor de desenvolvimento.

Segundo Oliveira et al. (2014a, p. 31):

Ao interagir com outras crianças, a brincadeira aparece como importante meio de aprendizagem, pois lhes possibilita aprender sobre o mundo e suas relações, surpreender-se consigo mesmas e com os outros, além de propiciar-lhes espaços de construção de conhecimento de cultura com seus pares.

Entendemos o brincar como uma prática social que gera processos educativos e que promove a interação das crianças entre si e também com os demais indivíduos que adentram ao universo brincante. No brincar ocorre a interação com o mundo, com o outro e com os diferentes elementos e instrumentos que constituem a brincadeira e a cultura lúdica.

A partir da brincadeira, as crianças criam situações de construção de aprendizagem, na relação entre o conhecimento produzido pela brincadeira e o conhecimento sobre o seu mundo social (Oliveira et al., 2014a). Para as crianças pequenas, não existe uma separação entre os momentos de brincar e os momentos de aprender, de modo que “Sua brincadeira é a sua aprendizagem e vice-versa.” (Doherty et al., 2011, p. 130).

Kishimoto (2010) evidencia que a brincadeira possibilita à criança tomar decisões, expressar seus sentimentos, explorar e conhecer o mundo, a si mesma e os outros, vivenciar situações prazerosas, solucionar problemas e criar. A brincadeira é entendida por essa autora como uma ferramenta para a criança expressar-se, aprender e se desenvolver, uma vez que o brincar é o principal meio pelo qual a criança explora variadas experiências em diferentes situações e que tem grande potencial de aprendizagem (Moyles, 2002).

Oliveira (2010, p.6) destaca que

Através das brincadeiras e outras atividades cotidianas que ocorrem nas instituições de Educação Infantil, a criança aprende a assumir papéis diferentes e, ao se colocar no lugar do outro, aprende a coordenar seu comportamento com os de seus parceiros e a desenvolver habilidades variadas, construindo sua Identidade.

Moyles (2006) apresenta o brincar como forma privilegiada da criança adquirir habilidades desenvolvimentais, principalmente pelo fato de brincar ser social e constituir um modo de interação das crianças com as outras crianças, com os adultos e com o mundo. Por meio do brincar, a criança explora o mundo, as pessoas e os objetos que a rodeiam. Essa atividade é entendida por Bassedas, Huguet e Solé (1999) como fundamental para o desenvolvimento, pois possibilita espaço de ensaio, exploração, experimentação e de interação com as pessoas e os objetos. Esses autores enfatizam ainda a importância do brincar para o desenvolvimento da criatividade e imaginação, assim “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral. E é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self).” (Winnicott, 1975, p. 80).

Por meio dessa atividade, a criança pode experimentar novas experiências e ideias e podem se expressar a sua própria maneira. O brincar auxilia na criatividade, imaginação, comunicação, expressão e representação das experiências (Doherty et al., 2011). Assim, “É pelo brincar que as crianças se expressam e

se comunicam. É através das brincadeiras que elas começam a experimentar e a fazer interações com os objetos e as pessoas que estão à sua volta.” (Craidy & Kaercher, 2011, p. 104)

2. APRESENTAÇÃO, JUSTIFICATIVA E QUESTÃO DE ESTUDO

O espaço escolhido para essa investigação foi o Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Bruno Panhoca, localizado no Município de São Carlos/SP - Brasil. A escolha desse espaço se deu por conta de ser uma creche que atende crianças de 0-3 anos, e também considerando a proximidade da pesquisadora com a diretora da escola e com as professoras da mesma, por conta da participação dessas profissionais em um Projeto de Extensão Universitária.

No livro “Memórias da Educação Infantil: História das primeiras creches municipais de São Carlos” (Tebet et al., 2015), encontramos informações sobre a história dessa instituição (CEMEI Bruno Panhoca):

A creche integrada do Jardim Dona Francisca recebeu o nome de “Bruno Panhoca” por meio do Decreto 56, de 03 de maio de 1985, como forma de homenagear o electricista, sócio fundador, tesoureiro e presidente da União Beneficente dos Ferroviários da Companhia Paulista, que atuou como vereador de São Carlos entre os anos 1952 e 1977. Proveniente de família italiana e nascido em Cordeirópolis, dentre as inúmeras atividades e ações desenvolvidas por Bruno Panhoca ao longo de sua vida pública e destacadas no Decreto 56, cabe ressaltar sua atuação como “líder da bancada do Movimento Democrático Brasileiro junto à Câmara” e “Presidente da comissão de construção das Igrejas de Santa Izabel e de sua casa paroquial, e da criação da paróquia de Santa Izabel e da Primeira creche ali instalada” (documento citado, fls 2).[...]. A creche Bruno Panhoca foi inaugurada em 28 de setembro de 1985, seis anos após o falecimento do Sr. Bruno Panhoca. (Tebet et al., 2015, p. 171).

Atualmente, esta creche atende 110 crianças, com idade entre 0-3 anos. Atuam na creche 21 professoras de Educação Infantil, sendo 2 professoras de apoio. Das 21 professoras, 11 trabalham no período da manhã, 9 no período da tarde e 1 em período integral.

A escola funciona das 7h às 18h. O atendimento do período integral ocorre das 7h30 às 16h25. O atendimento do período parcial da manhã acontece das 7h30 às 12h. O atendimento do período parcial da tarde acontece das 13h às 17h25. A escola atende crianças oriundas de diferentes bairros da cidade e de diferentes classes sociais.

Com relação à estrutura física, as salas e os ambientes disponíveis são: 04 salas de aulas, sendo 03 com banheiros, 01 sala de recurso, 01 sala da direção, 02 sanitários de professores (masculino e feminino), 01 cozinha, 01 lactário, 01 sala dos professores, 01 refeitório, 01 solário, 02 parques.

A sala (turma: fase 2) na qual a pesquisa foi desenvolvida é ampla, possui espelho, televisão, aparelho DVD, túnel lúdico, armários, suporte para pendurar as motocicletas, suporte para pendurar as bolsas, espaço para trocar as crianças, mesa e cadeiras das professoras. Dentro da sala existe um banheiro, amplo, com vasos sanitários e chuveiros.

A pesquisa foi realizada nos momentos de brincadeira livre de crianças que frequentam a fase 2. Atualmente, a idade dessas crianças é entre 1 ano e 6 meses e 2 anos e 6 meses.

Afirmando o potencial do brincar no desenvolvimento infantil, entendemos essa atividade como a principal forma da criança se expressar. Assim, consideramos a brincadeira como momento privilegiado para conhecermos melhor as crianças. Por meio dessa, elas se expressam e se comunicam, evidenciando seus gostos, preferenciais, desejos, angústias, tensões, prazeres, seu modo de se relacionar com os outros e com o mundo, suas necessidades, aquilo que conhece, sabe e também aquilo que deseja conhecer.

Assim, a partir dessas considerações, a presente pesquisa se torna importante, pois detém a atenção para os momentos de brincadeiras desenvolvidos pelas crianças na Educação Infantil, buscando, conforme aponta Meirelles (2015), perceber a criança em sua expressão.

A partir dessas considerações, uma problemática, organizada em forma de questão foi elaborada: Como ocorrem os momentos de brincadeira livre das crianças de uma fase 2 em um Centro Municipal de Educação Infantil da Cidade de São Carlos/ SP?

O presente estudo tem como objetivo conhecer e analisar os momentos de brincadeira livre das crianças de uma fase 2 em um Centro Municipal de Educação Infantil da Cidade de São Carlos/ SP.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se enquanto uma pesquisa de abordagem qualitativa. A escolha por um estudo qualitativo ocorreu pelo fato de possibilitar um estudo detalhado de determinado fenômeno social, que busca informações para explicar em profundidade as características e significados do fenômeno (Bogdan & Biklen, 1994; Triviños, 1990).

Foram participantes da pesquisa 28 crianças, meninos e meninas, de uma fase 2, com idade entre 1 ano e 6 meses e 2 anos e 6 meses e as 4 professoras responsáveis pela turma, no período da manhã.

Considerando a importância do conviver e do estar com essas crianças e professoras, optamos pela observação participante. Foi realizada uma inserção por semana, no período da manhã (8h às 12h), totalizando um total de 5 inserções. Esclarecemos que mesmo a inserção da pesquisadora sendo realizada durante todo o período da manhã, com duração de 4 horas, há um recorte dos diários de campo no que se refere ao momento reservado pelas professoras para o brincar livre das crianças. Esse momento ocorreu em todas as inserções, com duração média de 40 minutos (9h às 9h40).

Nesse período procuramos conhecer, dialogar e brincar com as crianças. De acordo com Brandão (1981), a participação não se reduz a uma mera aproximação do pesquisador para conhecer o mundo que pesquisa, mas deve ser pautada em um processo de convivência e de interação com o grupo.

Sobre o assunto, Oliveira et al. (2014b) esclarecem que a pesquisa deve ser realizada após a inserção do pesquisador junto ao grupo que se pretende pesquisar, assim esse deve ser um processo de convivência, de interação e de confiança, de modo que “essa inserção deve se dar na tentativa de assumir o lugar de um integrante, procurando olhar, identificar e compreender os processos educativos que se encontram naquela prática social.” (Oliveira et al., 2014b, p.39). Para estes autores, tal participação é uma inserção com o objetivo de compreender, é um processo de estar junto, é um conviver com o grupo no qual se insere, assim “É uma busca de compreender o caminhar e, nele, compreender-se e assim entender os resultados dentro de processos humanos de construção histórica de mundo.” (Oliveira et al., 2014b, p.40).

Considerando o contexto no qual o estudo foi desenvolvido, a pesquisadora procurou ao longo das inserções criar relações de convívio, diálogo e de confiança com as crianças e também com as professoras da turma, buscando pertencimento ao grupo. Com o passar das inserções as crianças e professoras foram criando vínculos com a pesquisadora, a reconhecendo como integrante do grupo e como parceira de brincadeiras. Sobre isso Araújo-Oliveira (2014) aponta que “Inserir-se, estabelecer relações de confiança, estar aberto ao Outro, faz parte da postura ético-política” (Araújo-Oliveira, 2014, p. 61).

O convite para brincar realizado pelas crianças possibilitou desencadear um trabalho em comum entre pesquisadora e colaboradores da pesquisa. Partindo desse pressuposto Oliveira et al. (2014b) apontam que o outro é sempre sujeito e colaborador de minha pesquisa, assim é também meu companheiro de saber, compreendendo a pesquisa enquanto um espaço de partilha.

O principal instrumento para coleta e registro dos dados foi o diário de campo (Bogdan & Biklen, 1994). Os diários foram escritos pela pesquisadora sobre aquilo que aconteceu durante o período de inserção. Segundo os autores: “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

A escrita dos diários foi realizada sempre no mesmo dia da inserção, porém em momento posterior. Sobre o diário de campo Falkembach (1987) aponta que “é importante que seja usado diariamente para haver um acompanhamento cronológico dos acontecimentos e também possibilitar o acompanhamento da evolução dos níveis de percepção e reflexão dos investigadores.” (Falkembach, 1987, p. 22).

Os diários abordam elementos importantes da inserção participante, retratos dos sujeitos, a reconstrução dos diálogos, a descrição dos espaços físicos, a descrição das atividades, enfim, englobam aquilo que foi visto, ouvido e experienciado no decorrer da observação. Além disso, conforme apontam Bogdan & Biklen (1994) incorporam uma parte reflexiva, onde é registrada a parte mais subjetiva da observação, essas reflexões auxiliam na realização do estudo e são integradas por reflexões sobre a análise, sobre o método, sobre os conflitos e dilemas éticos.

Nesse estudo, o processo de análise e organização dos dados ocorreu inicialmente por meio da leitura e releitura densa de todos os diários de campo, seguida da classificação e do agrupamento em torno de classes de dados suscitadas por aspectos ou elementos comuns presentes no conjunto das informações.

A etapa da análise dos dados possibilitou um olhar atento para os dados da pesquisa. Gomes (1999) aponta que esse é um movimento que envolve a análise e a interpretação dos dados.

Sobre isso Bogdan & Biklen (1994) apontam que a investigação e análise dos dados deve se dar de tal forma que permita estabelecer uma maior compreensão do objeto de estudo, buscando por meio da análise dos dados, conhecer os detalhes mais a fundo.

4. ALGUNS RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa etapa, consideramos importante atentar que por se tratar de um trabalho final da disciplina “Estudos sobre o jogo, o brinquedo e a brincadeira na educação: abordagens teórico-metodológicas” (PPGE/ UFSCar), foram realizadas 5 inserções, assim, os dados aqui apresentados são limitados, uma vez que não pretendemos, por meio desse texto, esgotar o tema em questão, mas instigar um olhar mais aguçado e sensível para os momentos de brincar na Educação Infantil.

Como ocorrem os momentos de brincadeira livre das crianças de uma fase 2 em um Centro Municipal de Educação Infantil da Cidade de São Carlos/ SP?

Pensando nessa questão consideramos fundamental entender que “o comportamento do ambiente faz parte do próprio desenvolvimento pessoal do indivíduo [...]” (Winnicott, 1975, p. 67).

Nesse sentido, nos vêm o questionamento: O que é oferecido para as crianças de uma fase 2, que frequentam a Educação Infantil, durante os momentos de brincadeira? No CEMEI e na turma em que a presente pesquisa foi desenvolvida, as crianças vivenciam o brincar livre de diferentes formas e a partir dos brinquedos e objetos ofertados pelas professoras. Ao longo das inserções, observamos que diferentes objetos foram disponibilizados, como indicam os registros abaixo:

Professora Simone explicou para as crianças que agora seria o momento de brincarem. Então, as 4 professoras foram até o fundo da sala e pegaram caixas de brinquedo e distribuíram em cima do tatame. Pegaram também as motocicletas e os cavalinhos. Professora Ana me explicou que o parque da escola está em reforma, por isso, as crianças não estão podendo sair. As atividades de brincadeira estão sendo realizadas dentro da sala. (Diário de Campo I).

Após cantar com as crianças, professora Vanessa e professora Pamela foram até o fundo da sala pegar brinquedos. Professora Vanessa selecionou apenas os baldinhos e as pazinhas entre os brinquedos e foi colocando no chão. Professora Pamela pegou um grande balde que tinha muitas bolinhas (bolinhas iguais de piscina de bolinhas) e começou a colocar no chão. Maria Clara, que estava ao lado de professora Pamela, empurrou o balde, e derrubou todas as bolinhas no chão. Quando fez isso Maria Clara deu risada e professora Pamela arregalou os olhos. A professora pegou o balde, que ainda estava com algumas bolinhas e guardou no armário. (Diário de Campo II).

Professora Vanessa disse que era a hora da brincadeira e que ela iria entregar um paninho amarelo para as crianças brincarem. Ela cortou o pano, que eram pedaços de TNT amarelo. Distribuí pela sala. Depois, pegamos as motocicletas e distribuímos bonecas para as crianças. Professora Vanessa disse que hoje iríamos brincar com as bonecas e cobrir elas com o paninho amarelo. (Diário de Campo III).

Depois que brincamos com as massinhas, professora Vanessa abriu o armário e pegou jacarés de brinquedo e entregou para as crianças. Esses jacarés tinham um telefone na cabeça e em cima do corpo, partes vazadas em formato geométrico para encaixar as peças. (Diário de Campo IV).

Professora Simone sugeriu distribuir brinquedos para as crianças que já tinham pulado na cama elástica. Professora Simone pegou uma caixa com brinquedos e colocou no chão. Colocou também cavalinhos e motocas.

(Diário de Campo V).

Os brinquedos ofertados mais frequentemente, durante o período de observação, foram brinquedos de montar, baldes e pás, motocas, cavalinhos e bonecas. Bassedas, Huguet & Solé (1999) consideram que para essa faixa etária (creche maternal) devem ser disponibilizados brinquedos que proporcionem o favorecimento das capacidades motoras, das capacidades de motricidade fina e das capacidades de representação, jogo simbólico e de linguagem. Os objetos ofertados pelas professoras proporcionam o desenvolvimento dessas capacidades.

De acordo com Brougère (2004) o brinquedo é um objeto que a criança manipula livremente, assim, sua manipulação não está condicionada a regras ou determinados princípios de utilização. Pensando na exploração dos objetos, Oliveira et al. (2014a) apontam que disponibilizar diferentes objetos é importante para garantir as crianças experiências que possibilitam a imaginação, curiosidade, exploração, conhecimento do mundo, etc. As autoras destacam que os objetos atraem o interesse das crianças.

Corroborando com essas autoras, segundo Kobayashi (2015), os objetos ofertados para as crianças devem oportunizar a imaginação e a fantasia. Podemos observar que a partir dos brinquedos que são oferecidos, as crianças criam novos significados, por meio da imaginação, conforme evidenciado no registro abaixo:

Maria Clara trouxe um balde com bolinhas e me entregou. Eu lhe perguntei:

- O que é isso?

Ela me respondeu:

- Papa.

Eu perguntei:

- Você quem fez?

Ela disse:

- Sim, come!

Maria Clara tirou uma bolinha do balde, equilibrou na pazinha e fez como se fosse dar na minha boca. Eu peguei a bolinha com a mão e disse:

- Hmmm... que papa gostoso.

Brenda, que estava ao meu lado dando risada, esticou o braço para pegar a bolinha. Eu entreguei a bolinha para Brenda, ela pegou a bolinha e aproximou da boca dando risada.

(Diário de Campo II).

Considerando esse exemplo, Oliveira et al. (2014a) apontam que as crianças mostram-se capazes de dar significados incomuns aos objetos que já estão incorporados em seus repertórios gestuais, como no caso acima, em que a criança transforma o balde em panela, as bolinhas em comida, e a pazinha em colher. Isso nos mostra que a capacidade de imaginação desvincula-se do significado real do objeto – as bolinhas não são mais bolinhas e sim comida. Assim, a criança “[...] age na ausência dos objetos habituais dessas ações e mesmo na ausência de qualquer objeto real.” (Piaget, 1971, p. 157).

Leontiev (1988) aponta ainda que a criança tem a necessidade de agir como um adulto, ou seja, agir da maneira como elas veem os adultos agindo. O excerto abaixo exemplifica isso:

Maria Clara pegou uma boneca e levou para o colchão onde as professoras fazem as trocas de fralda das crianças. Ela colocou a boneca no colchão e começou a erguer as pernas da boneca. Professora Ana observou o que Maria Clara estava fazendo e chamou as outras professoras para verem. Professora Ana então disse:

- Maria Clara, você está trocando a fralda da boneca?

Maria Clara levantou a cabeça para cima e para baixo, dizendo que sim.

Professora Ana disse:

- Ela fez cocô?

Maria Clara respondeu:

- Cocô e xixi.

(Diário de Campo I).

Leontiev (1988) denomina que a utilização do brinquedo nesse caso possibilita a substituição. A boneca, pertencente ao mundo dos objetos acessíveis, toma o lugar de bebê/ criança em sua brincadeira. Nesse exemplo, podemos observar que Maria Clara está imitando a ação das professoras. Assim o brinquedo, boneca, estimulou o imaginário e serviu como suporte para a brincadeira (Brougère, 2004).

De acordo com esse autor:

Com seu valor expressivo, o brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação: pelo fato de representar um bebê, uma boneca-bebê desperta atos de carinho, de troca de roupa, de dar banho e o conjunto de atos ligados à maternagem. (Brougère, 2004, p. 15).

A representação da boneca convida a criança para uma atividade de significação – bebê/ maternagem – que é dada no meio social de referência (Brougère, 2004). Essa situação de maternagem, a partir do brinquedo (boneca), pode ser observada em outras situações.

Sentei-me no canto da sala com um grupo de crianças. Elas estavam brincando com as bonecas. Quando sentei, Duda logo veio com sua boneca. Ela me entregou a boneca e disse:

- Suja, suja. Banho, banho!

Eu perguntei:

- Ela precisa de banho? Você vai dar banho nela?

Duda respondeu que sim com a cabeça. Pegou uma peça de lego que estava no chão e me disse que era o sabonete. Ela começou a passar o lego pelo corpo da boneca. Depois, pegou um pedaço de TNT amarelo e me disse que era a toalha. Ela começou a fazer movimento como se estivesse secando a boneca.

Maria Clara, observando o que Duda estava fazendo, pegou uma peça de lego e começou a passar pelo corpo da boneca. Eu lhe perguntei:

- O que você está fazendo?

Ela me respondeu:

- Banho!

Depois, Maria Clara também pegou a boneca e começou a passar o TNT amarelo, como se estivesse secando ela.

Como haviam algumas bonecas perto de nós, cerca de umas 6, as meninas, Duda e Maria Clara, estavam repetindo isso em todas as bonecas. Em um determinado momento, Maria Clara me chamou e disse que a boneca tinha feito cocô. Eu lhe disse que então precisava trocar a fralda dela. Maria Clara pegou a boneca e o TNT amarelo e foi até o lugar em que as professoras trocam as crianças. Ela colocou a boneca em cima do colchão e começou a fazer movimentos, como se estivesse colocando fralda.

Logo, Duda também veio me dizer que a boneca dela tinha feito xixi. Eu falei que ela precisava trocar a fralda então. Duda pegou a boneca e o TNT amarelo e foi junto com Maria Clara. Elas colocaram as bonecas no colchão em direção oposta, como as professoras fazem com as crianças quando vão trocar as fraldas. As meninas ficaram lá por algum tempo.

Pi se aproximou de mim com uma boneca e me disse:

- Banho!

Eu perguntei:

- Você vai dar banho nela?

Ele me respondeu:

- Sim!

(Diário de Campo III).

Nesse exemplo, o bebê foi representado pela boneca, o sabonete pelo lego e a toalha pelo pedaço de TNT amarelo, a partir da existência de uma situação imaginária de cuidados com esse bebê (banho, troca).

Piaget (1971) classifica esse brincar enquanto jogo simbólico, que implica ficção e imaginação. O jogo simbólico, de acordo com esse autor, aparece no

sujeito a partir do segundo ano de vida, idade das crianças participantes da pesquisa. Nas palavras do autor:

[...] o simbólico implica a representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante. (Piaget, 1971, p. 146).

O jogo simbólico atua no campo da representação, assim, a criança imita aquilo que assimilou pelo jogo de exercício. No exemplo acima relatado, podemos observar que a criança repete aquilo que a professora e também as pessoas do âmbito familiar, que lhe direcionam cuidados, tantas vezes realizaram com elas – os momentos de higiene (troca de fralda, banho). Pensando no brincar com a boneca, segundo Piaget (1971) muitas vezes a boneca pode servir como meio para a criança reviver simbolicamente sua existência, buscando de um lado assimilar melhor seus aspectos, da forma como pode ou deseja, e de outro para compreender as coisas, resolver os conflitos e realizar os desejos que ficaram por saciar. Macedo (1995, p. 7) aponta que “Agir, em uma brincadeira de boneca, como a mãe, por exemplo, significa repetir, por analogia, o que a mãe tantas vezes fez com ela em seu primeiro ano de vida”.

Sobre os brinquedos para o jogo simbólico, Kobayshi (2015, p. 95) aponta que esses “são os objetos que possibilitam ao jogador reproduzir ou inventar ações, situações, eventos e cenas de acordo com sua imaginação e que ajudam no conhecimento e na compreensão da realidade.”

Por meio do jogo simbólico, a criança realiza a assimilação do mundo. Esse possibilita um processo de experimentação e criação, e permite a criança melhor compreender sua realidade, por meio da assimilação do mundo. Isso faz com que a criança torne-se produtora de linguagens e criadora de convenções (Macedo, 1995).

Durante as observações realizadas, foi possível perceber também, nesse grupo, jogos de exercício. Segundo Piaget (1971) os jogos de exercício compreendem o período sensório motor, até os 18 meses, porém essa estrutura (jogo de exercício) continua fazendo parte das estruturas seguintes de jogos (jogo simbólico e jogo de regras). O jogo de exercício está relacionado ao prazer e a repetição. Vejamos alguns excertos do diário de campo que exemplificam o jogo simbólico:

Quando Maria Clara foi colocar a bolinha em minha boca, ela virou a pazinha e a bolinha caiu no chão. Então eu lhe disse:

- E agora? Você derrubou o papa no chão!!!

Maria Clara, dando risada, pegou outra bolinha, colocou na pazinha e virou a pazinha, derrubando a bolinha novamente. Eu lhe disse sorrindo:

- Você derrubou de novo.

Ela repetiu isso por inúmeras vezes. Vendo o que Maria Clara estava fazendo, Brenda também pegou uma pazinha e começou a colocar a bolinha e virar. As duas riam cada vez que a bolinha caía.

(Diário de Campo II).

Brenda que estava sentada ao meu lado, pegou o pedaço de TNT e colocou na cabeça, cobrindo o rosto. Então eu perguntei:

- Cadê a Brenda?

Ela tirou o TNT da cabeça e deu risada. Ela cobriu a cabeça de novo e me cutucou com o dedo. Eu de novo perguntei:

- Cadê a Brenda?

Ela repetiu isso algumas vezes. Pedro, vendo o que Brenda estava fazendo, pegou um pedaço de TNT e começou a fazer a mesma coisa. Ele me cutucava para que eu perguntasse onde ele estava. Algumas crianças começaram a pegar o TNT e cobrir a cabeça. Professora Vanessa vendo a brincadeira, começou a perguntar onde estavam as crianças. Todas elas davam risada.

(Diário de Campo III).

Nesses exemplos, podemos observar que o prazer está na repetição da atividade, derrubar várias vezes a bolinha no chão e cobrir várias vezes a cabeça com o TNT. No jogo de exercício, as atividades são realizadas pelo prazer do funcionamento (Piaget, 1971).

Pensando no jogo de exercício, autores como Macedo (1995) apontam que a repetição é um recurso de aprendizagem e que tem grande importância no desenvolvimento da criança e na formação de hábitos. A repetição é fonte de significados e compreensão das ações.

O jogo simbólico, como apontamos, constitui-se como parte fundamental das outras estruturas de jogos, possibilitando com que o fazer tenha prazer e sentido (Macedo, 1995).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos conhecimentos empreendidos ao longo da disciplina “Estudos sobre o jogo, o brinquedo e a brincadeira na educação: abordagens teórico-metodológicas” foi possível aprofundar conceitos sobre o jogo, o brinquedo e a brincadeira.

Nesse estudo, nos debruçamos em compreender esses aspectos no âmbito da Educação Infantil, especificamente em uma fase 2, que contempla crianças entre 2 anos e 2 anos e 6 meses de idade, de um Centro Municipal de Educação Infantil da Cidade de São Carlos/ SP.

A partir do objetivo proposto, conhecemos e analisamos os momentos de brincadeira livre das crianças com idade entre 2 anos e 2 anos e 6 meses em um CEMEI. Os resultados revelaram que os momentos de brincar livre das crianças da fase 2 ocorrem de maneiras distintas. As professoras responsáveis pela turma oferecem diferentes objetos nesse momento de brincar. Entre esses se destacam os brinquedos de montar, baldes e pás, motocas, cavalinhos e bonecas.

Esses objetos, considerando a faixa etária das crianças, são adequados, pois possibilitam o favorecimento das capacidades motoras, da motricidade fina e da representação (Bassedas; Huguet; Solé, 1999).

A partir dos objetos ofertados, podemos observar que as crianças brincaram de diferentes formas, sendo predominante o jogo simbólico, realizado principalmente com as bonecas, em práticas de cuidado (troca de fralda, banho, etc.). O jogo de exercício também se fez presente nos momentos de brincadeira livre das crianças, por meio da repetição de algumas ações (derrubar as bolinhas no chão, esconder a cabeça).

O estudo nos mostra a importância de os/as profissionais que atuam na Educação Infantil, com bebês e crianças pequenas, terem conhecimentos sobre o desenvolvimento desses, bem como, dos conhecimentos específicos relacionados ao jogo, brinquedos e brincadeiras. Kobayshi (2015) corrobora com essa afirmação, apontando que é necessário que os/as professores/as tenham conhecimento sobre as teorias que permeiam as ações lúdicas da criança, sendo essa uma temática de destaque na Educação Infantil.

Sommerhalder & Alves (2014, p. 107) dialogam com o contexto ao entenderem que “[...] integrar o brincar às práticas pedagógicas exige do professor não somente o acolhimento dessa cultura lúdica, mas o conhecimento pedagógico sobre como incorporá-la e integrá-las à docência cotidiana”. Isso demonstra a importância da formação desse profissional. Para esses autores os processos formativos devem propiciar a participação dos professores e oferecer apoio aos docentes em atuação, para que possam continuar aprendendo.

Assim, consideramos fundamental que esses/as profissionais tenham uma formação de qualidade, que possibilite conhecimentos aprofundados acerca do desenvolvimento infantil, do jogo, do brinquedo e da brincadeira, uma vez que o brincar é linguagem importante para a criança, devendo ser objeto de reflexão, apropriação e aprofundamento (Sommerhalder & Alves, 2014).

REFERÊNCIAS

- Araújo-Olivera, S.S. (2014). Exterioridade: o outro como critério. In: Oliveira, M. W. & Sousa, F. R. (Orgs). *Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação* (pp. 47-112). São Carlos: EdUFSCar.

- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na Educação Infantil*. Tradução: Cristina Maria de Oliveira, Porto Alegre: Artmed.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Notas de campo. In: Bogdan, R. & Biklen, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (pp.150-175). Porto: Porto Editora.
- Brandão, C. R. (1981). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. (2010). Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB. Consultado em agosto, 2018, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9769&Itemid
- Brougère, G. O. (2004). Brinquedo, objeto extremo. In: _____. *Brinquedo e Cultura* (pp. 11-23). São Paulo: Cortez.
- Doherty, J., Brock, A., Brock, J. & Jarvis, P. (2011). Nascidos para brincar: bebês e crianças pequenas brincando. In: Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P. & Olusoga, Y. (Orgs). *Brincar: Aprendizagem para vida* (pp. 127-159). Tradução: Fabiana Kanan. Porto Alegre: Penso.
- Craidy, C. & Kaercher, G. E. (2001). *Educação Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed.
- Falkembach, E. M. F. (1987). Diário de Campo: um instrumento de reflexão. *Contexto e Educação*.
- Gomes, R. (1999). A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: Minayo, M. C. S. (Org.) *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Ed. Vozes: Petrópolis.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil (pp.1-20) *Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento*.
- Kobayashi, M. C. M. (2015). Brincar como linguagem privilegiada no trabalho pedagógico com a criança. In: Sommerhalder, A. (Org). *A Educação Infantil em perspectiva: fundamentos e práticas docentes* (pp. 81-99). São Carlos: EdUFSCar.
- Leontiev, A. N. (1988). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky, L. S., Lúria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.119-142). São Paulo: Ícone.
- Macedo, L. de. (1995). Os jogos e sua importância na escola. *Cadernos de Pesquisa*.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed.
- Moyles, J. R. (2006). Introdução. In: _____. (org). *A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais*. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, M. W., Silva, P. B. G., Gonçalves Junior, L., Montroni, A. V. G. & Joly, I. Z. L. (2014b). Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais (pp. 29-46). In: Oliveira, M. W. & Sousa, F. R. (Orgs). *Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar.
- Oliveira, Z. R., Maranhão, D., Abbud, I., Zurawski, M. P., Ferreira, M. V. & Augusto, S. (2014). *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta.

- Oliveira, Z. R. de. *O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?* Texto de Consulta Pública. Versão preliminar, agosto de 2010. Disponível em: www.mec.gov.br, acesso em novembro de 2017.
- PIAGET, J. (1971). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Sommerhalder, A. & Alves, F. D. (2014). Formação lúdica de professoras: a voz das participantes em uma atividade de extensão universitária a distância. *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*.
- Sommerhalder, A. & Alves, F. D. (2011). *Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender*. Curitiba, PR: CRV.
- Tebet, G. G. C., Fragelli, M. C. B. & Oliveira, P. H. D. (2015). *Memórias da Educação Infantil: histórias das primeiras creches municipais de São Carlos*. São Carlos: FPMSC.
- Triviños, A. N. S. (1990). *Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

QUANDO O CORPO NARRA: A EXPERIÊNCIA E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Luciana Silvia Evangelista²
Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (USP)
luciana.silvia.evangelista@usp.br

Mônica Caldas Ehrenberg³
Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (USP)
monica.ce@usp.br

RESUMO

Na presente pesquisa procuramos verificar o pressuposto de que as crianças, em seus coletivos, (re) criam representações da cultura corporal por elas acessadas, através de suas experiências socioculturais. Consideramos o conceito de experiência no sentido benjaminiano (BONDÍA, 2010), tendo em vista o potencial epistêmico de tudo aquilo que nos toca, e que se revelam nas narrativas gestuais, manifestadas nas ações brincantes. Com isso, objetivamos investigar as possíveis relações entre experiência e a criação de narrativas brincantes, compreendidas como formas de significação. Pois, pretendemos delinear as formas de articulação e mobilização

1 Esta pesquisa contou com financiamento parcial da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), na modalidade de bolsa de estudos.

2 Professora da rede pública de Educação Infantil, do município de Campinas; mestranda, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação; e membro do GEPGEE (Grupo de Estudo e Pesquisa em Gesto, Expressão e Educação), ambos na Faculdade de Educação, USP / SP.

3 Pós doutora em Educação; professora e coordenadora do GEPGEE, ambos na Faculdade de Educação, USP / SP.

dos significados inerentes às práticas corporais experimentadas pelas crianças. Para tanto, apresentamos algumas formas lúdicas utilizadas pelas crianças (ao criarem suas narrativas gestuais brincantes) que ampliam, aprofundam e (re)significam sua experiência social, dotando-a de sentido. Desse modo, discutiremos como os discursos que orientam as práticas de significação, tencionam a produção cultural das crianças, especificamente na escola. Para isso, elencamos uma metodologia de pesquisa qualitativa alicerçada em uma postura investigativa etnográfica, que nos levou a conviver, em espaço escolar institucionalizado, da rede pública de Educação Infantil, da cidade Salto (São Paulo – Brasil), com um grupo de crianças de 4 e 5, durante o 2ª semestre de 2017. Os resultados parciais têm demonstrado que as crianças criam percursos narrativos gestuais em suas brincadeiras, na medida em que os significados passam a fazer sentido e vão constituindo o seu conhecimento.

Palavras-chave: Educação Infantil; Criança; Experiência; Corporalidade.

1. INTRODUÇÃO

O que narram as crianças ao brincarem? Quais histórias os gestos brincantes delas têm nos contado? Como criam, através do corpo, tais narrativas silenciosamente ensurdecedoras? De que maneira os coletivos infantis nutrem-se, por meio do brincar, dos enredos gestuais uns dos outros? Caros leitores, esta problemática foi lentamente formulada, lado a lado com o coletivo de crianças, a partir das histórias que eram contadas por meio dos seus gestos; e, que, muitas vezes, transcendiam ou dispensavam qualquer comentário verbal, para que o diálogo se estabelecesse entre elas e nós. A potência desse ato comunicativo, convidou-nos a quietar e (principalmente) silenciar o ilustrado – por mais que se negue - impulso do fazer professoral, para que pudéssemos ouvir-ver, em nítida expressão, as narrativas que as crianças criavam em seu brincar.

Diante disso, para formularmos a presente reflexão, nos norteamos pelo pressuposto de que as crianças narram, através do brincar, suas experiências socio-culturais, como forma de conhecimento, que emerge da dialógica entre reflexão – ação sobre suas realidades. Nesse sentido, procuramos examinar alguns indícios de que as crianças, em seus coletivos infantis, elaboram brincando, e brincam elaborando, formas expressivas acerca de suas experiências pessoais, bem como de sua capacidade de agência dividual⁴ (ALMEIDA, 2004, p. 17).

4 A ideia de dividualidade evidencia as qualidades: “relacional, processual e contextual da identidade pessoal” (STRATHERN, 1988 *apud* ALMEIDA, 2004, p. 17).

Para tanto, é preciso delimitar nosso entendimento sobre o conceito de experiência, que se refere a uma forma reflexiva de atribuir sentido à dinâmica dialógica entre aquilo que nos acontece (e, que passa a constituir nossas identidades pessoais) e aquilo que somos (à medida que incorporamos o vasto espectro sociocultural, no qual estamos inseridos). Contudo, a elaboração do sentido não se processa de forma aleatória; ocorre por meio dos códigos simbólicos partilhados entre os membros das culturas, que tem como espaço de realização (mesmo que transitório) a pessoa, que demonstre certa disponibilidade fundamental de agir sobre a fronteira de si mesmo, expondo-se sobre essa última àquilo que lhe chega (BONDÍA, 2010, p. 21-24).

No que concerne a ação brincante, consideramos que o processo reflexivo experiencial se expressa / expõe através dos gestos que, como artefatos culturais, dão circulação e passagem aos símbolos de uma cultura corporal específica, que se realiza à medida que se constitui e se apropria (voluntariamente) do corpo social de cada um, forjando certa corporalidade que se refere “a uma consciência incorporada com propósito, vontade e capacidade de agência [...] fechando-se o círculo hermenêutico no facto de a experiência estruturar as expressões e estas aquela (ALMEIDA, *ibidem*, p. 17-18); alicerçando um arcabouço de significações, que se difundem, em nosso caso, por meio da ação social, ou seja, da sociabilidade do brincar.

Nesse sentido, reconhecemos no brincar tanto uma dimensão social, experiencial, como também epistêmica, que se manifesta através - do que denominamos de - narrativas lúdico-gestuais. Não se trata de considerar apenas um gesto isoladamente, mas sua extensão significativa, interpretável, que favoreça uma antropologia da experiência, para nós explicitada no âmbito da corporalidade e de sua potência comunicativa, que devem ser compreendidos como atos de linguagem, ao constituírem períodos discursivos significantes, em forma de verdadeiras tessituras gestuais, que expressam formas de conhecimento e reflexão da criança acerca de suas experiências no mundo, com os outros agentes sociais e consigo.

Tal percurso investigativo se justifica tendo em vista a ampliação, o aprofundamento e a ressignificação dos estudos acerca dos coletivos infantis. À medida que buscamos conferir maior visibilidade às crianças e suas culturas, compreendidas com agentes socioculturais do seu tempo. Cujas ações muito devem interessar aos educadores, posto que devem ser cotejadas no processo reflexivo de entendimento acerca dos documentos oficiais curriculares da Educação Infantil, que objetivam delimitar e caracterizar o atendimento educacional às crianças de zero a cinco anos. Dentre os quais destacamos a Base Nacional

Comum Curricular⁵ (BNCC), que a nosso ver, emprega equivocadamente o conceito de experiência naquilo que denomina como “Campo de Experiência” (BRASIL, 2017, sem página).

Entendemos que no âmbito da Educação da Infância seja possível que crianças e adultos convivam, de modo a relacionar-se intencional e simultaneamente com o patrimônio histórico, cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da sociedade, mediados por práticas didático-pedagógicas que favoreçam a elaboração de formas de conhecimentos e saberes fortemente imbricados à realidade de cada coletivo infantil.

Nesse sentido, nós embasamos em um arcabouço teórico de leituras complementares, constituído pela Antropologia; Sociologia da Infância; Educação Infantil; Filosofia e Estética, que visam contribuir para uma reflexão múltipla e dialogada entre diferentes interlocutores, de modo a constituir um panorama mais plural, porém não único, de investigação das culturas infantis.

Ao assumir essa múltipla perspectiva teórica não pretendemos alimentar polaridades analíticas, no interior do fenômeno cultural do brincar, ou da ideia de experiência; nem tampouco negá-las. Contudo, visamos manifestar outra forma de significação fronteiriça, que tragam à pauta o campo de lutas em que as diversas culturas, conhecimentos, significados e grupos coexistem e quiçá podem vir a contribuir uns com os outros através da construção de um diálogo fecundo e sensível às diferenças.

Com isso, objetivamos investigar as possíveis relações entre experiência e a criação de narrativas brincantes, compreendidas como formas de significação; de modo a delinear as formas de articulação e mobilização dos significados inerentes às práticas corporais experimentadas pelas crianças, aqui compreendidas como expressão comunicativa das culturas por elas produzidas, em seus coletivos, como forma de (re)conhecimento constituinte de suas realidades, dotando-as de sentido.

Nossa estratégia de pesquisa caracterizou-se por assumirmos uma abordagem investigativa etnográfica, que nos levou a conviver, ao longo de seis meses, com um agrupamento de 27 crianças, entre 4 e 5 anos, matriculadas em escola pública, de Educação Infantil, da rede de ensino brasileira do município de Salto .

Para entrada ao campo de pesquisa, apresentamos nosso projeto, como carta de intenções; bem como, nos dispusemos a esclarecer as dúvidas da comunidade

5 A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) trata-se de um documento oficial regulador que, a partir de 2019, passa a nortear os currículos escolares, propostas educacionais e projetos políticos pedagógicos, das diversas redes de ensino, em todo território brasileiro. Intenta estabelecer e definir como Direitos de Aprendizagem certos conhecimentos fundamentais, que devem ser assegurados, ao longo do processo de escolarização.

escolar. Nessa mesma ocasião, entregámos às responsáveis pela unidade escolar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁶, que posteriormente foi encaminhado às famílias, para que conjuntamente autorizassem nossa observação das práticas culturais do coletivo de crianças; e, consecutivamente, a realização de registros audiovisuais, fotográficos e anotações descritivas em caderno de campo, de falas e situações vivenciadas junto àquela comunidade de crianças.

A partir destas ponderações iniciais, o presente artigo se desenvolve em três seções: na primeira, abordaremos a dimensão epistêmica do brincar como forma representacional de um saber em reflexão, deflagrado pelas experiências socioculturais das crianças; em seguida, na segunda parte, procuramos articular a perspectiva sócioantropológica da infância à prerrogativa da garantia do direito a uma educação voltada às especificidades das crianças; e, no terceiro momento, refletiremos sobre algumas implicações do currículo da Educação Infantil, sobre experiência das crianças.

2. GESTOS E NARRATIVAS BRINCANTES: O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA.

Partimos da noção de experiência que, inspirado pelo pensamento benjaminiano (BENJAMIN, 1989, p. 107), assume-a como tudo aquilo que nos afeta, e que deixam marcas impressas na forma como conhecemos, ou seja, na maneira como nos relacionamos com o mundo, com o outro e connosco. Possibilitando que haja uma (re)organização da realidade ao inaugurar novos rearranjos dos significados acessados no meio cultural. Uma vez que, ao criar novas formas de articulação entre os significados, gera condições, *sino qua non*, para que os signos culturais se ampliem, aprofundem e, até mesmo, se ressignifiquem, favorecendo a elaborações de sentidos ainda mais complexos e plenos.

Entretanto, é preciso delimitar, que tal saber de experiência, não se dá pelo acúmulo sucessivo de informações, advindas das mais diversas fontes; mas, como aponta Walter Benjamin (1987, p.115), a experiência tornou-se pobre, pelo excesso de informação; pois, fatigada por uma mentalidade utilitarista, esfazela a possibilidade de um saber cultivado pela relação genuína do humano com aquilo que o afeta; posto que impingindo por uma velocidade artificial em face de uma multiplicidade de informações fragmentadas, constituídas sob uma

6 A apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é uma importante etapa no percurso de elaboração metodológica da pesquisa. Pois, torna publica as motivações e finalidades da pesquisa; bem como registra a autorização dos sujeitos-parceiros em ver-se vinculado (imagética ou biograficamente) à pesquisa.

perspectiva hegemônica que (exerce através do seu discurso certa forma de poder alienante), homogeneiza uma cegueira ilustrada diante daquilo que é humano.

Com isso, podemos afirmar que o processo de elaboração de uma experiência não é imediato, exige tempo e disponibilidade para depurar aquilo que nos acontece, ao invés de somar-se informações. Já o que nos passa exige reflexão e demanda agência pessoal, na forma como vamos relacionar aquele evento com o mundo que nos cerca: nos colocamos na fronteira entre o acontecimento e o mundo que se realiza a partir dele; por meio de uma abertura essencial (BONDÍA, 2010, p. 19-25) para, no transcurso do tempo, construir sentido; isto é, vir a constituir um saber de experiência, tal qual um conhecimento (trans)formador da relação consigo, com o(s) outro(s), e com o mundo.

Contudo, esse lugar fronteiro que nossa pessoalidade ocupa no processo do saber de experiência, remete-nos à problemática da dicotomia corpo *versus* mente; que historicamente, tem nos levado a considerar, de modo simplista, apenas uma forma de abordagem epistemológica pautada pela supremacia da dimensão verbal; marginalizando outras formas de conhecer e de narrar as experiências, que sejam por meio de outras formas de expressão.

Ao tomarmos a linguagem corporal como código, cujos gestos constituem textos portadores de significados e de formas representacionais da cultura em que está inserido (NEIRA, 2014, p. 17); também, devemos considerar o modo como os agentes sociais constituem sua corporalidade, à medida que produzem e são produzidos pela corporificação da experiência sociocultural.

Segundo Maluf (2001, p. 96), a centralidade da experiência corporal, nas narrativas sociais, atribui um tipo especial de agência social aos sujeitos de corpo inteiro, pois

[...] deixa de ser mero objeto da ação social e simbólica, receptáculo da inscrição de símbolos culturais e objeto a ser modelado pelas representações sociais e coletivas, e passa a ser agente e sujeito da experiência individual e coletiva, veículo e produtor de significados, instrumento e motor de constituição de novas subjetividades e novas formas do sujeito.

Com isso, podemos inferir que a gestualidade configura, simultaneamente, as formas significantes, ou seja, a expressão de formas culturais específicas, bem como seus significados. Pois, os gestos, por se tratarem de artefatos culturais organizados sistematicamente, podem ser compreendidos como signos, que manifestam em sua realização formas expressivas que qualificam as diversas experiências socioculturais, ao passo que enunciam e denunciam o modo como nos colocamos e agimos diante do mundo, dos outros e de nós mesmos (BONDÍA, 2010, p. 21), intencionando interpretar e elaborar a realidade.

Assim, atuando como pano de fundo epistêmico, a experiência corporal nutre as ações brincantes das crianças; uma vez que manifestam formas representacionais próprias de suas corporalidades. Contribuindo para ampliar, aprofundar e ressignificar aquilo que experimentam no mundo, dotando-o de sentido. É, nesse contexto sociocultural, que as ações lúdicas se realizam, por meio de

[...] um self ativo, em situações de intersubjetividade [...] (e) a noção de experiência é completada pela de ‘expressões’ (representações, performances, objetificações, textos), fechando-se o círculo hermenêutico no facto de a experiência estrutura as expressões e estas aquela (ALMEIDA, 2004, p. 18).

Tal proposição encontra ressonância na noção de “*habitus*”, como descrita por Mauss (2015, p. 402), a partir da qual designa uma forma de existência adquirida pela experiência, que não apenas varia de pessoa para pessoa, mas variam segundo as culturas e sociedades nas quais se encontram, ao mostrar-se campo de lutas dos discursos que tentam se fazer hegemônicos em relação àqueles que são marginalizados.

Os discursos, por sua vez, são elaborados a partir de uma base cultural que os situam; mas, também, implicam na eleição de significados deliberadamente selecionados pelos membros que exercem algum tipo de poder nessas sociedades. Considerando tal pressuposto, para que se realize uma antropologia da experiência será necessário a interpretação das narrativas corporais através da busca pelos significados de forma específica, contextualizados ao modo próprio de interação de determinado coletivo; haja vista ser através “da ação social que as formas culturais encontram articulação” (GEERTZ, 2017, p. 4), significado e sentido.

Logo, as narrativas lúdicas podem expressar formas de conhecimento, que ao longo do processo de (re) criação dos gestos revelam formas imateriais com as quais os coletivos infantis realizam e comunicam suas experiências (OSTROWER, 2014); como, também, tornam-se formas manifestas da agência infantil, de maneira a tornar visível suas culturas, sua ação e presença no mundo, demonstrando as relações que criam e estabelecem entre os símbolos contidos nos “*habitus*” socioculturais.

Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila. (BENJAMIN, 1989, p. 107)

Através das narrativas brincantes, torna-se possível comunicar e intercambiar saberes de experiência, que emergem da agência infantil sobre o que objetivamente podemos denominar de “condições de vida”, compreendidos como núcleo dura

da experiência, a partir do qual se origina. Para Benjamin (1987, p. 200), narrar implica em lidar com uma certa sabedoria experiencial que se encontra difusa na vida, sob a qual o agente não espera ter uma pergunta respondida; entretanto, segue problematizando-a, aconselhando e sugerindo-lhe sobre a continuação da história que está sendo narrada.

Durante a pesquisa de campo, observámos a forma como as crianças interrogam as questões de gênero que perpassam suas brincadeiras, como por exemplo: a “casinha”. No processo de estruturação da narrativa brincante, as crianças manifestam uma forma de vida social, ou seja, uma história que já vem sendo contada; porém, a seu modo, sugerem uma outra maneira de continuação dessa história; em que a responsabilidade pelo bem-estar de todos, seja também de todos. E, que não se tenha um papel social mais ou menos destacado por “cuidar da casa” ou “trabalhar fora”. O que se coloca em perspectiva, é a vida realmente comunitária, inerente aos primórdios de qualquer sociedade.

Assim, “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorrem todos os narradores” (BENJAMIN, 1987, p. 198), ou seja, através da interação sócioantropológica que se torna possível realizar o exercício interpretativo seja daqueles que viveram a experiência, do contexto coletivo no qual é manifestada (cultura de pares), ou, até mesmo, do espectador que se esforça por manter em associação significado e sentido (pois, assume o papel como narrador de uma forma interpretativa de entendimento), pois, a separação dessas duas dimensões implicaria em tornar vazio aquilo que se vê. (GEERTZ, *ibidem*, p. 13).



Imagem 1. Divisão entre as "mães", das tarefas inerentes aos cuidados com os filhos,

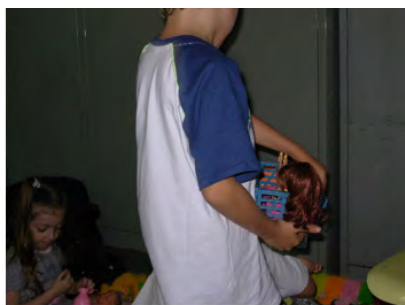


Imagem 2. A participação coletiva nos afazeres domésticos.

Dado isso, somos levados a refletir acerca da dimensão epistêmica que se afigura como cenário para (re) criação de gestos realizados de maneira dividida, à medida que se expressam as dimensões: coletiva e relacional; processual e sistemática; e, contextual do saber de experiência, que se (trans)forma apenas através do convívio social. Embora, sejam no espaço coletivo que se realizam as

identidades pessoais; é, também, o *locus* do que Mauss (2015, p. 403) chamou de “imitação prestigiosa”, em que se evidencia a predominância dos discursos hegemônicos. Discursos que, no interior das narrativas brincantes, próprias dos coletivos infantis, se articulam e convivem às formas de conhecimentos periféricas, experienciais, oriundas do exercício reflexivo das crianças, que emergem em sua corporalidade, como resultado de um processo dialógico entre sujeito e mundo, comunicadas através da linguagem gestual.

A articulação significativa se dá no espaço comunal, de forma pública e coletiva; e, de modo mais ou menos acessível, a depender dos agrupamentos sociais, a significação vai sendo incorporada à medida que seus membros seguem sendo afetados, ao mesmo tempo, pelas experiências individuais e coletivas, que interagem os significados difusos no contexto cultural. A criança mobiliza seus saberes para melhor se apropriar dos significados e elaborar sentido ao que lhe passa, é possível colocar-nos a interpretá-la como destinatários indiretos do processo de interação e comunicação consigo, com os outros e com o mundo.

Naturalmente, não se pode adivinhar aleatoriamente os sentidos que estão sendo (re) elaborados; porém, podemos nos atentarmos aos conjuntos de convenções sociais, que pautam a constituição da teia de significados que as crianças se encontram enredados. Nesse sentido, Paul Ricoeur (1994, p. 93) afirma que o ambiente sociocultural

[...] fornece assim um contexto de descrição (grifo do autor) para ações particulares. Em outros termos, é em ‘função de...’ tal convenção (...) que podemos interpretar tal gesto como significando isto ou aquilo: o próprio gesto de levantar o braço pode, segundo o contexto, ser compreendido como maneira de saudar, de chamar um taxi, ou de votar.

Constituindo-se, assim, um ciclo hermenêutico - que situa e contextualiza - o narrado, o narrador e o espectador. Criando certa realidade, motivada pela experiência individual ou coletiva, por meio de formas representacionais, que encerram determinados significados, bem como os sentidos que emergem dessa dinâmica triangulação cultural dos significantes.

Para elucidar tal afirmação, recorreremos a certa situação observada durante a pesquisa de campo, que se deu em uma escola da rede pública municipal, da cidade de Salto, no interior do estado de São Paulo (Brasil). Nesta unidade escolar, funcionam, no mesmo prédio, porém em horários alternados, a primeira etapa do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), no em período matutino; e, à tarde, eram atendidas crianças de 4 e 5 anos, etapa obrigatória da Educação Infantil, conforme estabelecido pelos documentos oficiais brasileiros.

Não havia adaptação da mobília para o atendimento das crianças menores, desta forma elas faziam uso de mesas e cadeiras desproporcionais à sua altura; contudo, quase todo o espaço escolar era estruturado para atender às demandas das crianças mais velhas. Situação crítica, que evidência o lugar que ocupa a educação das crianças pequenas no projeto de governo municipal, que apenas ilustra o típico discurso hegemônico que valoriza a etapa do Ensino Fundamental, e todo seu currículo formulado para privilegiar certos conhecimentos importantes para o mundo do trabalho; em detrimento da Educação Infantil, que ainda hoje é fatigada por uma mentalidade de despreço e desvalorização, que marginalizam crianças e professores.

Durante a pesquisa de campo, convivemos com 27 crianças, entre 4 e 5 anos, matriculadas na mesma turma, no período vespertino, em uma sala de aula utilizada no contraturno por uma classe de alunos do 5º ano. Como dito anteriormente, as crianças pequenas precisam adaptar-se ao mobiliário e sua disposição espacial, que em nada favoreciam as especificidades da ação pedagógica adequadamente destinadas à primeira infância, pois os móveis eram altos, a disposição das mesas e cadeiras enfileiradas e voltadas para um quadro negro (de difícil acesso às crianças, pois o giz (típico riscador utilizado nesse tipo de suporte) era controlado pela professora, apenas alguns poucos cartazes denunciavam a ocupação desse espaço pelas crianças pequenas.

Permeando a não conformidade da mobília às necessidades das crianças, pudemos observar certas formas de expressão lúdica, que elas realizam com os pés e pernas, já que a altura da cadeira não permitia que tocassem o chão. Os pés brincavam, gesticulando narrativas lúdicas à medida que: buscavam tocar o chão; tentavam tocar o corpo de outra criança; em outros momentos, moviam-se ritmicamente, ao som de alguma melodia memorizada; mas, também, era corriqueiro vê-los campear o chinelo, sob a mesa e/ou cadeira, através unicamente do tato dos pés; já em outros momentos, chamou-nos a atenção a maneira como organizam o gesto e a postura dos pés e das pernas a fim de criarem pontos de apoio para estabilizar os movimentos do corpo, para que as mãos pudessem realizar as atividades solicitadas pela professora (escrita, contagem, escuta de história, ou mesmo para brincar com a massa de modelar).

Brougère (2010) nos alerta para o fato de que o brincar não é um comportamento inato. Por se tratar de uma prática cultural, as crianças vão sendo paulatinamente iniciadas ao código gestual específico da linguagem corporal a qual pertencem; onde modulam, organizam e articulam os significados de forma a gerar uma corporalidade específica, contextualizada. Contexto que, por sua vez, define-se baseado em um conjunto de signos, elencados por um discurso de poder, que estabelecem os limites significativos da agência lúdica.



Imagens 3, 4 e 5. A corporalidade expressada pelos pés.

As crianças elaboravam pequenas narrativas brincantes, por meio da gestualidade de seus pés e pernas, pressionadas por um contexto ambiental pouco acolhedor. E, expressavam uma corporalidade própria daquele coletivo infantil, fundada sob os signos de uma mesma cultura contextualizada por um modo de organização espacial, ambos subordinados a um discurso de poder que aponta o lugar social da criança. Embora a relação que o coletivo infantil estabeleça com o espaço seja conformada pela dimensão política do discurso hegemônico, que anuncia desde cedo o lugar dessas pessoas na sociedade, cujos textos corporais são produto, mas que acabam (re)formulando o sentido pessoal de tal inadequação, à medida que se relacionam de forma criadora e lúdica ela: seus gestos expressavam um saber de experiência dinâmico e(trans)formando dos sentidos ali encerrados, a despeito de qual discurso de poder, justamente porque agem sob aquilo que está dado e as afeta.

Embora as crianças sejam introduzidas na cultura do brincar pelos adultos (arautos dos discursos hegemônicos), como por outras crianças mais experientes (cultura de pares), que ao apresentá-las a situações metacomunicativas explícitas ou não, pelas quais se instauram a brincadeira, as crianças aprendem muito sobre o brincar, a partir de suas próprias descobertas, isto é, brincando. Isso ocorre à medida que vão ampliando e aprofundando os significados culturais, e passam a expressar a intencionalidade significativa através do “simples gesto de estender um brinquedo (que) pode servir de metacomunicação suficiente e deflagrar a brincadeira, espaço específico onde as atividades vão ter outro valor”, como corrobora Brougère (*idem*, p. 105).

Como ilustra o trecho seguir, retirado do caderno de campo⁷:

⁷ Ferramenta metodológica: onde se registram as observações, notas e reflexões da pesquisadora durante às entradas ao campo de pesquisa.

As crianças receberam da professora de Artes largas camisetas que tinham a função de proteger suas roupas de respingos da atividade. Fomos todos para o pátio. Sentadas no chão, as crianças aguardavam sua vez de fazer as bolotas de argila com semente. Enquanto esperava, Antônio⁸ decidiu colocar as pernas por dentro da camiseta, assumindo uma postura curvada para frente, para brincar de ser bola. Guilherme, rapidamente dialoga com a brincadeira do colega, e (re)cria o proposta lúdica inicial: prendendo a barra da camiseta com os dedos dos pés flexionados, inclina a coluna aproximadamente 45° graus para trás, mantendo as pernas levemente esticadas, produziu uma oscilação do seu eixo de equilíbrio, provocando um balanceio do corpo. Até que gritou: “Olha! Sou uma rede! Como as da casa da minha Vó (sic)”. Todos riram. E, enquanto esperavam para participar da atividade da professora, testavam a brincadeira de “rede”; incluindo certas variações, porque foi aberto um canal comunicativo entre os pares, um intercâmbio de significados e saberes experienciais.



Imagem 6. A brincadeira da “Rede”.

Consequentemente, o brincar implica em um processo íntegro que associa comunicação e interpretação de significados, e diz respeito a tomada de decisão por parte dos sujeitos envolvidos; ao se manifestarem a partir de um conjunto de regras acordadas, delimitam o que é e o que não é próprio na ação brincante. Essa convenção estabelecida a partir das circunstâncias contextuais, incita-lhes a tomada de decisão que vão, à medida que avançam em seu enredo lúdico, formular proposições particulares de interpretação dos significados.

Entretanto, é preciso evidenciar que as regras não preexistem à brincadeira, são acordos internos e circunstanciais aos coletivos infantis; cujas matizes estabelecem os limites dos significados; podendo até mesmo questioná-los, alterá-los, explorando-os em suas nuances sócio-culturais. Essa flexibilização fron-

⁸ Os nomes aqui apresentados foram escolhidos pelas crianças, de modo a preservar-lhes a identidade.

teiriça, abre espaço para a criação, para a experimentação representacional de situações, de práticas corporais e sociais correntes, bem como dos discursos a que estão expostos: tal movimento lúdico do saber de experiência, a nosso ver é condição essencial, a partir da qual, as crianças conhecem sobre si-mesmas, os outros e o mundo.

3. EDUCAÇÃO PARA INFÂNCIA: O (AN)VERSO DA EXPERIÊNCIA?

Considerando as produções culturais das crianças como formas mediatizadas de significação das experiências vividas em determinado tempo e espaço; podemos repensar o contexto escolar regular da Educação Infantil como um ambiente que não apenas institucionaliza a infância, mas também formaliza e condiciona algumas vivências socialmente reconhecidas como importantes às crianças.

Nesses espaços são reunidos indivíduos, que contemporaneamente compõem essa categoria estruturante da sociedade; por isso, torna-se um cenário privilegiado para a produção cultural dos coletivos de crianças, em articulação com a ação social institucionalizada que, em linhas gerais, visa mediar o acesso aos conhecimentos historicamente elaborados.

As práticas pedagógicas empregadas, no contexto da Educação Infantil, influenciam – mas, não determinam – as ações dos coletivos infantis, agregando elementos sociais que impactam suas formas de expressão, os significados e os sentidos permutados entre as crianças. Fato que evidencia o quanto as pressões e disputas sociais não apenas se desdobram sobre os aspectos curriculares formais explícitos, como também alimentam os discursos sociais que circunscrevem veladamente as relações entre as crianças, os adultos e a instituição (compreendida como representante da sociedade); e, terminam por compelir as condições, a natureza e as formas simbólicas agenciadas pelas narrativas infantis.

De modo que o currículo (explícito e oculto) da Educação Infantil assume a versão institucional de um projeto social, que diz respeito a um modelo de dominação hegemônica adulta, acerca das condições de vida em sociedade, pautada pela primazia das tradições culturais orquestradas pelas gerações mais velhas. Essa dimensão política-pedagógica se evidencia, nos programas educacionais, por meio da intencionalidade que permeia a eleição de certos conhecimentos e detrimento de outros, no que tange o currículo escolares.

No âmbito dos conteúdos e objetivos de aprendizagens, revelam-se os princípios sociais e filosóficos, que caracterizam e qualificam o discurso de poder que se condensa nos currículos. Ao naturalizar o devir, aquilo que as novas gerações devem ser, cultivados sob uma mentalidade moderna, que valoriza o progresso por

meio do acúmulo de informações, e que tem procurado mostrar-se mais simpática ao tempo corrente, introduzindo tecnologias contemporâneas para reproduzir o modelo escolar dominante e anacrônico. Visando produzir uma formação condicionante e impessoal, a fim de provisionar as condições de manutenção e controle da vida em sociedade, intencionando garantir apreensão (BOUTINET, 1996) daquilo que é, segundo os discursos hegemônicos imprescindível para a continuidade de suas formas de governo.

Entretanto, ao longo da história, tal modelo de dominação tem sofrido resistência dos contingentes marginalizados, dentre os quais se encontram as crianças. Por isso, seria temerário negar que a infância tem conseguido gradativa visibilidade; porém, segundo Sarmiento (2011, p. 27), as crianças continuam “silenciadas na afirmação da sua diferença [...], e na expressão autônoma dos seus modos de compreensão e interpretação do mundo”.

Assim, o que o projeto sócio-pedagógico moderno pretende é garantir, através do currículo escolar, o aprendizado de competências e habilidades diversas, que visam tornar os indivíduos socialmente funcionais, instruídos, ao que nos remete a Bondía (2010, p. 22), com as cabeças cheias de informações. Assumindo, de modo ambíguo, uma concepção positiva que historicamente vem reconhecendo o lugar social da infância, ao passo que projeta formas e estruturas que conformam o modelo de ingresso dos mais jovens a um modelo de vida útil em sociedade. Realizando seu intento, ao salvaguardar, via currículo escolar, formas de garantir que a maior parte dos indivíduos integrem e realimentam as engrenagens sistêmicas da sociedade (garantindo-lhe continuidade, crescimento econômico e soberania); mas que, também, remetem as zonas intersistêmicas ocupadas pelos marginalizados e/ou segregados do exercício social, porque não conseguiram aderir (por diversos motivos) ao projeto societário vigente.

Contemporaneamente, o desafio que se vislumbra está relacionado à problemática pós-moderna⁹, que exige renovações conceituais, ao impor novas demandas socioculturais, que tem funcionado como marcas de um novo projeto social (civilizatório), circunscrito por um complexo e multifacetado ideário. Essa condição tem exigido a atualização da concepção de educação, bem como de seus meios e finalidade; dinâmica que tem pressionando o projeto-pedagógico

9 Pós-moderno: devido à complexidade do tema, em linhas gerais, compreendemos que o conceito que se refere à condição sociocultural da existência marcado pela incorporação da noção de mudança constante e veloz, marcada pelo princípio da incerteza, em contraposição as certezas ilustradas e o progresso científico do paradigma moderno, que se encontram obsoletos. A condição atual provoca uma percepção temporal convergente (passado, presente e futuro) da experiência ao momento vivido, e que se dilui (liquefazendo-se, segundo Lyotard (1986)) no momento seguinte.

a superar práticas pedagógicas e modelos relacionais obsoletos, pouco ou nada coerentes com os valores culturalmente compartilhados, nos dias de hoje. Rompendo com uma percepção fragmentária do conhecimento, através de um esforço intelectual de eliminar (mesmo que momentaneamente) os bolsões e zonas disciplinares, nas quais, segundo o pensamento moderno, os conhecimentos eram ensinados de maneira linear e controlada, através de programas didático-metodológicos capazes de formar as jovens gerações, no sentido de prever o futuro e domesticar as incertezas.

Nesse sentido, ao projeto-pedagógico moderno nada é mais desviante e ameaçador que as “vozes” das novas gerações expressando-se de formacrítica, problematizando a estrutura pedagógica e o discurso de poder que dela emanam: colocando frente a frente sujeitos que pertencem a grupos geracionais distintos, com condições específicas de vida, mas que deveriam estabelecer um diálogo sob o mesmo horizonte: a constituição do saber.

Embora, o currículo prescrito pela BNCC defina a Educação Infantil brasileira como articuladora de experiências e saberes das crianças e os conhecimentos socialmente compartilhados, somada a uma concepção de criança que a compreende como sujeito de direitos e autora de seu próprio aprendizado (condições que se realizam a partir das diversas formas de interação estabelecidas consigo, com o outro e com o mundo; a medida que vão constituindo suas experiências, e concretizando sua participação na vida social); ainda, assim, conforme demonstramos anteriormente, o projeto sócio-pedagógico contemporâneo enfrenta uma letargia que pauta as escolhas e práticas institucionais, concebidas a luz de uma *práxis* já anacrônica.

Mesmo as mais recentes tentativas de estabelecer parâmetros curriculares à Educação Infantil enfrentam problemas conceituais básicos, que denunciam a incoerência entre o que se pode entender como princípios essenciais da educação para infância, e o modelo sistêmico de sua operacionalização. Esse descompasso fica evidente, por exemplo, quando os documentos curriculares, como a BNCC, subordinam os direitos de aprendizagem, a uma intencionalidade educativa não qualificada; aspecto que amplia em demasia a natureza referencial do documento e não estabelece de forma precisa o escopo de entendimento daquilo que ele considera aprendizagem, remetendo-nos a uma série de objetivos, que não se tem clareza da forma como se relacionam.

Desse modo, os Eixos estruturantes das práticas pedagógicas, estabelecidas no artigo 9, da Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), são resgatados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nomeados de “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento”; os quais devem ser assegurados pelo trabalho pedagógico, sistematizados em núcleos de

saberes sob o título “Campo de Experiência”, que se realizam a medida que os “Objetivos de Aprendizagem” são atingidos.

Nesse sentido, o aspecto mais alarmante, da inconsistência do projeto político-pedagógico que alicerça a BNCC, para Educação Infantil, refira-se ao emprego equivocado das noções de Experiência e Vivência, compreendidos como sinônimos. Destacar tal equívoco não se limita a um virtuosismo conceitual, mas coloca em risco toda proposta do documento; uma vez que, reconhecemos, na acepção assumida no presente trabalho, a impossibilidade de imputar (de forma externa e alheia) intencionalidades a qualquer experiência de outrem; tendo em vista que não se pode gerir a intensidade, os desdobramentos e a repercussão das coisas do mundo sobre cada pessoa; ou seja, não se pode controlar externamente se algo afetará ou não os sujeitos.

A priori, a experiência não tem compromisso algum com nenhuma instância externa ao sujeito; pois, é intransferível e pessoal, diz respeito unicamente a quem sofre e realiza-se por meio da dinâmica experiencial, a medida que lhe atribuí sentido. Para nós, tal discrepância conceitual não se trata de um mero equívoco; beira ao barbarismo de uma conspiração, que visa colonizar a infância, sob o discurso de um utilitarista que busca aprimorar os resultados das crianças em exames padronizados a medida que progridem nas etapas escolares; e que, ao limite, resultarão em mão-de-obra prestável a uma economia cada vez mais devastadora do humano e do mundo.

Os Campos de Experiências esquadrinhados por objetivos de aprendizagem denotam um funcionalismo simplista da criança(s)-mundo; configurando uma tentativa antiética (imoral) que contraria o que a comunidade científica, no âmbito das Humanidades, tem apontado acerca da visibilidade, voz e vez da agência infantil.

Felizmente, como educadores nos é impossível determinar os sentidos que as crianças atribuem as coisas que lhes passam; mas tampouco podemos negar-lhe a autonomia de atribuir os significados que melhor elaborem o sentido de sua realidade, como procuramos defender aqui. O que nos interessa é considerar o brincar como um fenômeno cultural e epistêmico importante, fundado a partir daquilo que suas narrativas lúdicas nos anunciam (e denunciam) no silêncio sonoro de seu brincar.

Para tanto, pretende constituir uma antropologia da experiência, por meio de uma hermenêutica dos gestos brincantes, que compõem sua corporalidade, ao remetermos a uma dimensão comunicativa sensível, que desvele os conhecimentos e saberes elaborados pelas crianças, no seu “fazer-ser” pessoa de todos os dias. Pois, convidam-nos a ultrapassar os códigos da linguagem corporal, e suas interpretações aligeiradas: chamando nosso olhar atento às

representações que expressam e realizam a mais sutis tessituras emergentes de suas experiências referenciais.

Quicá, isso sim, possa nos interessar como pesquisadores da infância e educadores, caso queiramos, juntamente com as crianças, elaborarmos ações pedagógica realmente relevantes aos seus interesses coletivos. Servindo para além da ação educativa, mas dando a ver o que no visível se esconde: a existência por inteiro das crianças.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos inferir que os pontos destacados ao longo do texto corroboram nosso pressuposto inicial, no qual afirmamos que as crianças, em seus coletivos, (re)criam, por meio de sua agência, narrativas brincantes que expressam o processo de constituição da corporalidade, entendida como *lôcus* pessoal da experiência sociocultural, isto é, onde os acontecimentos se dão, e impulsionam o movimento dialógico entre as dimensões sofrimento – ação, que é mediado por processos reflexivos, dos quais emergem certo saber de experiência.

Pois, logo ao nascer, as crianças constatarem os símbolos culturais, e os experimentam através das relações que estabelecem com as pessoas com quem convivem e com o ambiente no qual estão inseridas. Desse modo a experiência cultural se constitui, na perspectiva da corporalidade, a partir de uma agência infantil que interage com tudo aquilo que lhe acontece, articulando-se aos saberes compartilháveis em seus coletivos. De modo que a criação de sua corporalidade dá-se pela combinação entre os padrões posturais anatomicamente arranjados, as técnicas corporais aprendidas no seio cultural e o aprimoramento especializado desses movimentos.

A agência sociocultural das crianças convida-nos a aprender sobre a qualidade dos seus processos de conhecimento, expressados através do brincar. Pois, o termo conhecimento diz respeito ao que deriva das experiências, cujo aquilo que passou foi refletido, e incorporado através de um processo de revisão do que se conhecia (MAYALL, 2005).

Entre todos os componentes do legado sócio-histórico-cultural realizados a partir das práticas corporais (como lutas, jogos, esportes e danças), o brincar pode ser tanto uma manifestação pessoal como coletiva que expressa, formas de saber experiencial, através de formas simbólicas que enredadas pelos processos cognitivos, constituem as narrativas brincantes.

Considerar a dimensão individual da cultura, implica em afirmar que a cultura é um processo dinâmico, em que os significados transitam entre a(s)

pessoa(s) – mundo e, entre pessoa(s) -pessoa(s) . Portanto, colocando a cultura no cerne de um processo dinâmico, simultaneamente, conservador e formador, por isso transformador. Tal argumento concorre, no sentido de recolocar a experiência (como um processo ininterrupto de “significações” e “ressignificações”) no centro da problemática epistêmica, a medida que o conhecimento, e não simplesmente a informação, nos interessa como resultada a agência da humanidade no mundo.

Esse aspecto é fundamental para restituirmos, teoricamente, a centralidade da pessoa no ato de conhecer; em que, portanto, a dimensão corporal deve ser compreendida, não mais através de formulações maniqueístas, que a marginalizam; mas, restaurada na dimensão de sua integralidade e potência epistêmica, que vai conferir ao processo cognitivo-cultural uma noção de inteireza, concretizado nas ações, práticas e modos de vida realizadas pelo ser humano de corpo inteiro. Ou seja, é no corpo e através dele, quando provocado pela experiência, que o conhecimento se elabora, ao integrar dinamicamente sentido e significado.

No que tange o plano estrutural da sociedade, seja na dimensão das práticas de significação, quanto no processo mediático do conhecimento através das linguagens, o atendimento educacional às crianças deve (ou deveria) dar garantias, mesmo que mínimas, para que a população infantil possa usufruir de direitos básicos, mas que também se resguarde condições (tempo e espaço) para elas possam efetivamente experimentar, isto é, na concepção benjaminiana (1987, *op. cit.*) aqui defendida. Fica evidente que as crianças são, ao mesmo tempo, sensíveis e agentes no mundo, e que constituem ativamente suas realidades através das relações sociais que estabelecem, a medida que vão (re)criando significados e tecendo (novos) sentidos às suas experiências.

Como a escola é um campo social em que diferentes significados são dinamizados e, conseqüentemente disputam entre si, faz-se necessário refletir a maneira como os discursos produzidos pelas práticas de significação tencionam a produção cultural das crianças, de modo a conformar e confrontar os sentidos e a realidade delas através de percursos pedagógicos dominantes, em detrimento ao que expressam gestualmente em suas narrativas lúdicas.

Nesse panorama, as crianças se percebem como pessoas, localizadas em um esquema espaço-temporal (RICOEUR, 2014); compartilhando de uma teia cultural, que permeia todas as dimensões de sua vida, ao passo que dá sentido as experiências. Contudo, os significados não são inócuos, porque são constituídos sob chancela de uma forma de poder, que luta para ver-se legitimada, em suas mais diversas formas de manifestação macroestruturais: geracionais, econômicas, raciais, de gênero, e etc.

Nosso intuito ao evidenciar as narrativas brincantes dos coletivos infantis, foi demonstrar que o olhar atento, investigativo e sensível em relação às crianças e suas realidades, pode contribuir para que possamos em parceria (criança, seus coletivos e educadores) gestar ações pedagógicas que favoreçam as práticas de significação, nutrindo processos de ampliação cultural, aprofundamento e diferenciação dos saberes (sobre si-mesmo, do contorno do outro e da fronteira – permeável – com o mundo), e de ressignificação da realidade, a medida que a corporalidade traz à tona gestos e expressões que denotem os percursos existenciais das pessoas (crianças e adultos).

Dessa maneira, podemos considerar o brincar como um ato de significação, poético, que nos convida a compreendê-lo e compreendermo-nos dentro dele (OSTROWER, *op. cit.*, 2014), evidenciando que as formas expressivas dos gestos são constituídas em uma dimensão que é, de uma só vez, epistêmica e sensível; já que emerge da tensão dialógica entre pessoa e o saber da experiência.

Contudo, a disposição de conhecer junto às crianças precisa superar aos discursos pedagógicos reacionários e utilitaristas, que ainda engendram às concepções de infância, aprendizagem e conhecimento, como bem ilustra o recente texto da BNCC. Isto posto, é preciso questionar os elementos conceituais e discursivos que legitimam certos significados e marginalizam outros, já que temos claro ser a cultura (e, nesse sentido, o currículo escolar como seu representante) campo de disputa de diversas visões e intencionalidades acerca dos modelos de vida em sociedade.

Nosso desejo último é fortalecer a visibilidade das narrativas brincantes, de seus enredos e semânticas próprias, como forma de conhecer e manifestar os saberes de experiência, pautando-nos por uma agenda ética, que venha a ultrapassar os maniqueísmos heteronômicos, em prol da infância e de suas histórias (em todo seu potencial de (re)criação e (re)significação). Tendo em vista de que não se trata apenas da representação mimética das formas aparentes da realidade; as crianças inscrevem em sua corporalidade formas interpretativas, que (re)inauguram o mundo.

Walter Benjamin (1987, *op.cit.*, p. 197 – 198), afirma que a experiência tem apresentado baixa valorização, se considerarmos a perspectiva utilitária da vida humana. Entretanto, ousamos apontar para o lado oposto, e reafirmar o convite a ver e ouvir as narrativas brincantes das crianças, como forma comunicáveis de intercâmbio entre elas e nós, que devem ser consideradas na elaboração dos percursos didático-pedagógicos, como formas materiais e imateriais de cultura infantil, ao que a escola deve se voltar, não sob um olhar funcionalista e informacional, mas, sim, sobre sua extensão humana.

Para que isso seja possível, pressupõe-se uma atitude descolonizadora do adulto; pois, é fundamental compreender a infância e sua agência sociocultural como autora de sua sociabilidade; que não se realiza em um tempo constituído por linearidades factuais; mas, através de enredos (lúdicos) interpretativos e interpretáveis, que se alicerçam sob um senso histórico simultaneamente pessoal e coletivo; à medida que estruturam suas brincadeiras, compõem metanarrativas identitárias e criam formas únicas de ser, estar e experienciar o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. V. de (2004). O corpo na teoria antropológica. *Revista de Comunicação e Linguagens*, 33, 49 – 66. Consultado em junho, 2018, em <http://miguelvaledalmeida.net/wp-content/uploads/2008/06/o-corpo-na-teoria-antropologica.pdf>
- Benjamin, W. (1987). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (S. P. Rouanet, Trad.) Obras escolhidas, volume 1 (3ª ed.). São Paulo, Brasil: Editora Brasiliense.
- Benjamin, W. (1989). *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Obras escolhidas, volume 3. São Paulo, Brasil: Editora Brasiliense.
- Bondía, J. L. (2010). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19. Consultado em junho, 2018, em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>
- Boutinet, J. P. (1996). *Antropologia do projeto*. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa, Portugal: Editora Instituto Piaget.
- Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação [MEC / CNE] (2009). Resolução normativa n.º 5 / 2009, de 17 de dezembro: *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília, Brasil. Consultado em junho, 2018, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192
- Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação [MEC / CNE] (2017). Resolução normativa n.º 2 / 2017, de 22 de dezembro: *Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, Brasil. Consultado em junho, 2018, em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf
- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e cultura*. Coleção Questões da nossa época, volume 20 (8ª ed.). São Paulo, Brasil: Editora Cortez.
- Geertz, C. (2017). A interpretação das culturas. Rio de Janeiro, Brasil: Editora G.E.N. / L.T.C. (Obra original publicada em 1973).
- Maluf, S. W. (2001). Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. *Revista Esboços: Dossiê Corpo e História*, v. 9, nº 9. Consultado em setembro, 2018, em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/563/9837>

- Mauss, M. (2015). *Sociologia e Antropologia* (P. Neves, Trad.); (2ª ed.). São Paulo, Brasil: Editora Cosac Naify.
- Mayall, B. (2005). Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In P. Christensen e A. James (Orgs.), *Investigando com crianças: perspectivas e práticas*. Porto, Portugal; Escola Superior de Paula Frassinetti.
- Neira, M. G. (2014). *Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas*. São Paulo, Brasil: Editora Melhoramentos.
- Ostrower, F. (1984). *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Vozes.
- Ricoeur, P. (1994). *Tempo e narrativa*. Tomo 1. Campinas (SP), Brasil: Editora Papirus.
- Ricoeur, P. (2014). *O Si-mesmo como Outro* (I. C. Benedetti, Trad.). São Paulo, Brasil: Editora WMF Martins Fontes.
- Sarmiento, M. J. (2011). Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In Martins Filho, A. J. e Prado, P. D. (Orgs.), *Das pesquisas com as crianças à complexidade da infância*. Campinas (SP), Brasil: Editora Autores Associados.

DOCUMENTAR E AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERTINÊNCIAS E ESPECIFICIDADES

Flávia Lamounier Gontijo
Universidade de Aveiro
flavia.lamounier@ua.pt

Gabriela Portugal
Universidade de Aveiro
gabriela.portugal@ua.pt

Luciana Esmeralda Ostetto
Universidade Federal Fluminense
lucianaostetto@id.uff.br

RESUMO

No contexto educativo, o termo documentação pedagógica refere-se a uma dinâmica de natureza polissêmica, envolvendo relações entre instituição, adultos, crianças, famílias e comunidade. A prática de documentação, como estratégia e procedimento metodológico, envolve ações de planejar, observar, registrar, refletir, avaliar e replanejar. Ainda que possamos identificar, nessa prática, princípios advindos de diferentes propostas educativas do passado, reconhecemos que o projeto de um conjunto de instituições de educação da infância de Reggio Emilia (Itália), ao assumir a documentação pedagógica como um dos eixos de seu trabalho, aprofundou sua especificidade.

Reconhecidamente, a documentação realizada no cotidiano da educação infantil está relacionada a recurso de memória e a práticas comunicativas, reflexivas e

avaliativas, já que, no contexto atual, as propostas pedagógicas não podem prescindir de observação e acompanhamento dos processos de desenvolvimento, aprendizagem e conhecimento de meninos e meninas. No trabalho que se apresenta, enfatiza-se a dimensão avaliativa da documentação pedagógica, aspecto ressaltado na maioria das publicações consultadas em levantamento sobre o tema. Nesse âmbito, pretende-se discutir a especificidade e a pertinência da avaliação nos processos de documentação, trazendo resultados parciais de uma pesquisa bibliográfica que teve por objetivo descrever conceitos e práticas avaliativas.

Para tal, foi retomado o levantamento bibliográfico realizado por Gontijo e Portugal (2018), nos bancos de dados Scopus, Eric e WoS e acrescentada nova busca efetuada nas mesmas plataformas e nos portais Capes e Rcaap, no período de janeiro a agosto de 2018. No primeiro levantamento (2013 a 2017), verificou-se que em treze artigos selecionados, oito estabeleceram relação entre a documentação pedagógica e a avaliação; já no segundo, foram identificados quatro artigos que abordaram o mesmo tema.

No fim deste trabalho, entende-se a documentação pedagógica não como uma técnica de avaliação, mas como uma experiência que envolve a avaliação em uma perspectiva formativa. Mais que isso, a documentação abarca observação, registros e enfatiza a interpretação e a reflexão por parte dos professores e professoras como ações essenciais na compreensão das experiências e nos comportamentos das crianças, para lançar novas perguntas e novas propostas com fins à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças e da prática educativa.

Palavras-chave: Educação infantil; Documentação Pedagógica; Avaliação.

INTRODUÇÃO

A defesa por uma educação de qualidade para crianças pequenas está presente em propostas oficiais de diferentes países. No Brasil, o Programa Nacional de Educação (PNE-2001) instituiu a universalização da pré-escola e a ampliação de creches para oferecer serviços de qualidade às crianças de 0 a 5 anos, compreendendo as condições físicas, formação de professores e gestão condizentes à especificidade desse segmento educacional.

Reconhecidamente, instrumentos de avaliação são essenciais ao acompanhamento dos serviços educativos de modo a criarem-se novas condições promotoras de uma educação de qualidade. Na perspectiva participativa e contínua, a avaliação não se reduz a medir aprendizagens das crianças em determinadas épocas, mas compreende o diálogo permanente entre professores, famílias e comunidade.

Entre os instrumentos de avaliação, os registros efetuados pelos professores e professoras são reconhecidos como meios necessários a uma prática educativa de qualidade no contexto da educação infantil (EI), desde que abarque dimensões reflexivas e comunicativas. Junta-se a essas dimensões a possibilidade de ser recurso de memória das vivências das crianças e das práticas educativas. No entanto, salienta-se que nem todo tipo de registro compreende esses âmbitos, pois, muitas vezes, volta-se para o exercício burocrático, por exemplo, de preenchimentos de fichas e relatórios impostos pelos setores administrativos e/ou de controlo educacional.

Este trabalho interessa-se pelas práticas de registros associadas ao exercício da observação e da interpretação do professor sobre as experiências das crianças e traz à discussão a prática de Documentação Pedagógica (DP) entendida como estratégia metodológica utilizada por instituições de educação infantil com o propósito de entender, valorizar e socializar, com famílias e comunidade, os pensamentos e os comportamentos das crianças, suas aprendizagens e o modo como buscam explorar e conhecer o mundo.

Em investigações sobre o tema, encontram-se alusão a autores que influenciaram as ações pedagógicas atuais por suas experiências com a utilização de registros na educação. Ressalta-se que foram identificadas em seis teses disponibilizadas nas plataformas da CAPES (Brasil) e da RCAAP (Portugal), a recorrente presença dos seguintes autores: Freire (1996); Zabalza (1996); Warschauer, (1993); Freinet (1976). Pela indicação da literatura levantada, trata-se, portanto, de uma prática defendida há mais de trinta anos, sendo que a DP é difundida, sobretudo, a partir da experiência em instituições de educação infantil em Reggio Emília (Itália)¹.

Reconhecidamente, a documentação realizada no cotidiano da educação infantil está relacionada a instrumentos de memória, práticas comunicativas, reflexivas e avaliativas e as propostas pedagógicas não podem prescindir de observação, do acompanhamento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem de meninos e meninas que as documentações oportunizam.

Ainda que reconheça as múltiplas dimensões envolvidas nos processos de Documentação Pedagógica, o trabalho que se apresenta tem o objetivo de destacar a dimensão avaliativa da DP, aspecto ressaltado na maioria das publicações consultadas sobre o tema. Pretende-se discutir a especificidade e a pertinência da avaliação nos processos de documentação, a partir dos resultados parciais de uma pesquisa bibliográfica que teve por objetivo descrever conceitos e práticas avaliativas.

1 A DP difundida pelas instituições de Reggio tem influenciado outras práticas educativas na EI. A esse respeito ver, por exemplo: Fleet, Patterson, & Robertson (2017).

1. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A Documentação Pedagógica (DP) dos processos de ensino e aprendizagem configura-se como uma forma de registro que possibilita ao professor compreender, historiar, produzir e refletir sobre a prática educativa emancipadora, reconhecendo a criança como sujeito competente que, desde cedo, produz cultura enquanto participa dos processos da cultura.

Dessa maneira, a DP se diferencia de documentos construídos com o intuito de arquivar, por exemplo, materiais que avaliam as crianças com fins classificatórios. Ela envolve registros e informações relevantes sobre a relação entre pessoas com seus saberes e interesses, portanto, não está interessada somente no processo que se vive, nem no produto que se constrói, mas no encontro permanente entre essas perspectivas.

Ao destacar a dimensão sensível, Rinaldi (2012, p. 185) ressalta que a documentação deve ser vista como uma “[...] escuta visível, como construção [...] de traços que não somente testemunham as trilhas e os processos do aprendizado das crianças, mas que podem torná-los possíveis porque são visíveis”.

Entendendo a DP como um tipo específico de registro, Ostetto (2010) reconhece a sua dimensão interativa, colaborativa, reflexiva e reveladora de concepções e práticas educativas na EI. Segundo a autora, essas práticas utilizadas como instrumento pedagógico revelam e promovem a interação entre os interlocutores presentes nesse contexto – educadores, famílias e crianças –, e ressalta:

É fundamental destacar que faz parte da proposta a discussão sistemática dos registros, seja de imagens, produções das crianças, anotações, diálogos captados em áudio-gravador. Esta seria a principal razão da documentação: possibilitar o diálogo com todos os envolvidos, buscando conhecer cada vez mais as crianças e seus processos de conhecimento e desenvolvimento. (p. 29).

Desse modo, diferentemente da ideia de registro para enquadrar a criança em categorias psicológicas e sociais preestabelecidas, ou seja, fazer um dossiê(apresentado como compilação de produções das crianças e relatórios dos adultos) sobre um aprendiz, o conjunto de registros utilizados em processos de documentação apresenta-se como campo fértil para a compreensão sobre o que a criança pensa e realiza, sempre em diálogo com os que participam dos contextos vividos por ela.

Em relação a essa dinâmica nos processos de documentação, entende-se que não há um procedimento linear e único a ser adotado. Os tipos de registro devem ser escolhidos em função das intenções e das questões que mobilizam

o olhar de quem documenta, das crianças que participam e dos contextos em que se realizam. Portanto, mais que o acompanhamento atento, o educador deve adotar um ponto de vista flexível de quem escuta e observa as crianças, assumindo o papel de coautor das interpretações que realiza.

Por outro lado, a materialização das vivências das crianças, organizada pelos adultos, revela também saberes pedagógicos deles próprios, construídos ao longo de suas experiências, assim como por suas reflexões, por meio dos contextos organizados por eles e representados nas documentações. Dessa maneira, a narrativa documentada torna-se recurso de análise sobre concepções, conquistas, dúvidas e incertezas presentes nas práticas pedagógicas.

2. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação faz parte de nossa vida diária e se refere a uma atividade básica dos seres humanos. Autores como Lima (2005) e Fernandes (2013) reconhecem a avaliação como uma atividade habitual, presente em situações do dia-a-dia, já que “olhamos para o mundo de um ponto de vista avaliativo” (Fernandes, 2013, p. 14).

A avaliação, para Lima (2005, p.7), “é entendida como forma de atividade humana e tem, pois, esta função básica de situar algo em um contexto amplo”. Já Fernandes (2013) salienta que “é um domínio fundamental do conhecimento porque nos permite formular juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade e tomar decisões fundamentadas, tendo em vista a sua melhoria” (p. 12). Sendo assim, a avaliação abarca dimensões valorativa e atitudinal, além de estar a serviço de práticas que buscam o entendimento sobre alguma realidade com base em referenciais, a fim de alcançar avanços em relação àquilo que é avaliado.

Na educação infantil, a avaliação ganha especificidade e deve ser analisada, além do ponto de vista conceitual, em uma visão histórica. Documentos nacionais que orientam essas práticas no Brasil e em Portugal validam uma perspectiva processual inserida em contextos cotidianos em que a observação e os registros devem ser instrumentos de uma prática educativa de qualidade. No caso brasileiro, ela é reconhecida e indicada em diferentes documentos como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em seu artigo 31º: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Merece também destaque o item 1.3, da Meta 1, do Projeto de Lei número 8.035/2010² em que uma estratégia refere-se à avaliação:

2 Plano Nacional de Educação/2011-2020.

avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (Anexo Metas e Estratégias).

A avaliação da educação infantil não deve ser realizada com base em resultados apresentados pelas crianças, pois tem como objetivo qualificar o serviço oferecido pelas instituições, considerando as condições físicas, de pessoal e de gestão.

Segundo a estratégia 1.6 para a Meta 1 do PNE (2014):

implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (p. 49)

Dessa maneira, entende-se que a avaliação na EI não recai na mensuração das aprendizagens das crianças, mas compreende as condições organizacionais, materiais e humanas nos contextos educativos.

Nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI, 2009) as ações de registrar e documentar na EI aparecem aliadas a procedimentos de avaliação. Vale destacar que registrar e documentar são ações entendidas como estratégias para garantir a continuidade dos processos de aprendizagem, a observação cotidiana tanto das crianças quanto das práticas educativas. Para que isso aconteça são indicadas a observação crítica e a utilização de diferentes registros, além da documentação que permite às famílias acompanhar o processo educativo e as aprendizagens das crianças.

A essa indicação para os professores e professoras observarem e registrarem os comportamentos e as ideias das crianças, por meio de diferentes recursos, acrescenta-se a interpretação do que foi observado a partir da reflexão compartilhada entre os adultos que registram e observam as crianças nas situações cotidianas na instituição.

No caso português, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 2016), assumem também a avaliação como ação intrínseca na dinâmica: “Observação/Registo-Planeamento-Avaliação-Reflexão” (p. 13). Sendo assim, a avaliação apoia o planejamento, visto de forma emersa em processos de reflexão, acarretando novas avaliações. Nesse sentido, planejar e avaliar são ações interdependentes que devem se voltar para a promoção de ambientes que provoquem oportunidades iguais de aprendizagens para as crianças.

Nessa linha,

Só um processo continuado de observação e reflexão sobre as práticas permite recolher informações e traçar objetivos que enriquecem o processo de tomada de decisão em relação às atividades a desenvolver com as crianças. Quando este acompanhamento e avaliação acontecem, ganha-se um maior conhecimento em relação a aspetos como o bem-estar e níveis de envolvimento da criança, o que é capaz de fazer, compreender e saber, a gestão das rotinas, a organização do espaço, entre outros, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo (Portugal, 2017, p. 62).

Com tudo isso, concorda-se que o conceito de avaliação é complexo e, segundo Parente (2004), está associado à apreciação “crítica e especializada” do que é avaliado. Decerto, mais que buscar um conceito, é importante entender a avaliação como uma ação transdisciplinar que, na afirmação de Fernandes (2013, p. 18), “está ao serviço de uma grande diversidade de disciplinas e não exclusivamente das chamadas disciplinas clássicas, mais enraizadas academicamente”.

No campo da educação infantil, a avaliação deve ser vivida na sua perspectiva formativa, na medida em que possibilita ao professor e à professora, por meio da observação, compreender as crianças e aprimorar a própria prática educativa (Carvalho & Portugal, 2017; Parente, 2004).

3. DOCUMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO: RELAÇÃO DIALÓGICA

A prática com DP além de se associar a recursos de memória, surge fortemente associada a dimensões comunicativas, reflexivas e avaliativas. Entre essas últimas, há pesquisadores que relacionam DP como método de avaliação; por exemplo: Fleck; Richmond; Sanderson; Yacovetta (2015)³; Meehan (2015)⁴; Rintakorpi (2016)⁵.

Em pesquisa integrada, realizada por Gontijo e Portugal (2018), foram identificados treze artigos a respeito de DP no âmbito da EI e, entre esses, oito estabeleceram relações entre DP e AVA. Segundo as autoras:

3 This study wanted to understand if a specific teaching technique, called documentation, could be used to support the conversations children and parents have about what they learned in school. (p.1)

4 Pedagogical documentation is a technique for recording not only children's learning and development by educators, it is a tool for planning and reflection of the learning of the educators too. (p. 387)

5 Documentation also helped the teachers to plan and develop pedagogical processes. It had a positive connection with child-centered and participatory work methods. Problems occurred with issues linked to the use of time, technical difficulties and learning the method. (p. 410)

A dimensão avaliativa foi a mais tratada nos artigos. Oito trabalhos discutiram a relação entre documentação e avaliação. Rintakorpi (2016) (A2)⁶ reconhece evidências empíricas sobre benefícios da DP como ferramenta de avaliação. A autora vincula a DP com o desenvolvimento profissional do professor na medida em que se autoavalia. Knauf (2016) (A3) identifica o portfólio como uma forma de DP e como uma forma diferente de avaliação. Ainda a mesma autora (A7) aponta duas formas de interpretação para DP, dizendo que há autores que entendem a DP como uma prática que apoia os processos de aprendizagem das crianças, em uma “pedagogia da escuta”, e há outros que entendem como ferramenta para a avaliação do desenvolvimento de habilidades. Pettersson (2015) (A6) reconhece a DP na Suécia como ferramenta benéfica para professores e crianças na prática cotidiana na escola e como método avaliativo mais útil do que testes padronizados. Assim, como Knauf (2016), Hedges (2015) (A9) cita o portfólio como DP avaliativa. Emilson e Samuelsson (2014) (A10) dizem que a DP é essencial para a visualização dos processos na escola e como base para a avaliação da educação pré-escolar de qualidade. Para Picchio, Di Giandomenico e Musatti (2014) (A11) a qualidade do serviço educativo para as crianças na Itália é avaliada com base na DP. Por fim, Rintakorpi, Lipponen e Reunamo (2014) (A13) apontam para evidências empíricas que indicam a DP como ferramenta de avaliação tanto quanto para a construção de identidades das crianças. (p. X)

Em agosto de 2018 ano foi feita nova busca na Scopus, Eric e WoS com os descritores: “pedagogical documentation” AND “assessment”. Dessa busca resultaram dois artigos na Scopus, um na Eric e três na WoS⁷. No portal da CAPES, nos últimos cinco anos, encontramos cinco artigos envolvendo a discussão sobre DP, sendo dois relativos à dimensão avaliativa. Em vista disso, foram acrescentados à pesquisa anterior mais quatro artigos completos: Knauf (2018); MacDonald e Hill (2018); Marques e Almeida (2017) e Horn e Fabris (2017).

A questão que motivou a pesquisa de Knauf (2018) foi entender como o conceito de histórias de aprendizagem é apresentado na prática a partir da análise de 338 histórias de 32 centros de educação na Alemanha. O conceito e práticas com as histórias de aprendizagem enfatizam as potencialidades da criança e não o seu déficit, tornando-as, assim, uma forma de avaliação diferente. O desenvolvimento dessa prática também se distingue das práticas avaliativas objetivas e quantificáveis. A ênfase é colocada nas disposições de aprendizagem e não na conquista de domínios específicos, além de ter caráter inclusivo, uma vez que leva em consideração os interesses e personalidades variadas das crianças.

6 A numeração dos artigos será esclarecida em forma de quadros no final do trabalho.

7 Foram excluídos os iguais e um na língua alemã, resultando em três artigos completos.

O trabalho de MacDonald e Hill (2018) aponta a DP como um método de avaliação historiada altamente eficaz para que os professores façam uma análise pedagógica mais profunda, envolvendo interpretações sobre as aprendizagens das crianças. A investigação usou métodos de pesquisa interpretativa para compreender a utilização da DP pelos professores participantes do programa de desenvolvimento profissional para professores em uma universidade pública canadense, Universidade de Simon Fraser.

Participaram da pesquisa 39 professores, sendo 23 da educação infantil. Na pesquisa, observou-se que, quando o professor tem o objetivo claro de envolver a criança durante o processo de documentação, as aprendizagens ocorrem de forma mais igualitária e autêntica. Várias foram as formas de documentação, porém o artigo enfatizou as histórias de aprendizagem, uma vez que permitiu aos pais terem acesso às aprendizagens e às competências das crianças.

A pesquisa bibliográfica realizada por Marques e Almeida (2017) buscou responder à questão: “Qual o sentido e o significado da documentação pedagógica no pensamento de Freinet?” (p. 216). Para as autoras, a ideia de avaliação surge junto à observação, planejamento e registros, ou seja, a avaliação acompanha as aprendizagens das crianças e as práticas docentes. No contexto do trabalho freiniano, algumas de suas “técnicas” permitem à criança e ao professor - vistos como produtores de saberes - a avaliação e o acompanhamento das práticas diárias.

O artigo Horn e Fabris (2017) trata de uma parte da pesquisa de doutorado finalizada em 2017⁸ e teve como objetivo “articular a infância contemporânea com a prática de registro docente da documentação pedagógica” (p. 1103). As autoras analisaram referências italianas para a abordagem de documentação pedagógica como forma de registrar as aprendizagens das crianças. De suas discussões, destaca-se a de que reconhecem as várias pesquisas e publicações que defendem a “necessidade dos professores observarem cada criança para registrar e avaliar a aprendizagem, a fim de propor melhorias, avanços, maior desempenho e eficácia nos modos de aprender” (p. 1108). Nesse contexto, ressalta-se que a avaliação na educação infantil, não considerando a retenção e a reprovação de crianças, demanda a construção de um tipo de observação e de registro particularmente cuidadoso. No fim do artigo, a DP é reconhecida como uma maneira mais justa de avaliação, se não utilizada de maneira naturalizada ou automatizada⁹.

8 Horn, C. I. (2017). Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor designer.

9 Essa perspectiva que associa “naturalizar” a algo irrefletido, inconsciente, aparece também no artigo publicado por Gontijo & Portugal (2018).

Por outro lado, há autores que, apesar de estabelecerem relação entre DP e avaliação, não identificam a DP como instrumento para avaliação: Luís (2014), Colasanto (2014) e Gomes (2016)¹⁰. Nessa linha, Rinaldi (2012), ao apontar as vantagens de se utilizar essa ferramenta pedagógica no meio educacional, reconhece que a documentação possibilita:

Tornar visível (embora de maneira parcial e, assim, “partidária”) a natureza dos processos de aprendizado e as estratégias utilizadas por cada criança, e transformar os processos subjetivos e intersubjetivos em patrimônio comum; Possibilitar a leitura, a revisitação e a avaliação, no tempo e no espaço, de forma que essas ações se tornem partes integrantes do processo de construção do conhecimento (Rinaldi, 2012, p. 130).

A referida autora ressalta a relevância da documentação também como processo que colabora com a avaliação. Para ela, essa ferramenta educacional amplia a possibilidade de uma avaliação menos tendenciosa, mais objetiva. “É impossível, na realidade, documentar sem observar, obviamente, sem interpretar” (Rinaldi, 2012, p. 131), e isso inibe uma avaliação fundamentada no paralogismo. Percebendo a avaliação numa perspectiva valorativa, joga-se luz no que tem valor na documentação para o documentador.

Acrescenta-se a essa discussão a perspectiva formativa, do processo de documentação.

Como uma ferramenta para a análise e para a avaliação, a documentação pedagógica representa um antídoto extremamente forte para a proliferação de ferramentas de avaliação e de análise que ficaram cada vez mais anônimas e descontextualizadas – objetivas e democráticas apenas superficialmente” (Dahlberg, 2016, p. 231).

Nessa acepção, tanto Rinaldi (2012) como Dahlberg (2016) afirmam que a DP se torna uma “linguagem alternativa da avaliação”, uma vez que se inscreve no campo da construção coletiva, cujo processo educativo é sempre questionado e problematizado. A perspectiva formativa de tal prática é também reconhecida por MacDonald (2007) e Buldu (2010).

Taking this idea further, Dahlberg et al. (1999), see pedagogical documentation as process research, a term used to describe formative evaluation leading to program improvement and quality control. As explained by Moss, Dillon, and Statham (2000), “pedagogical documentation plays a role in seeing and understanding children as

10 Teses encontradas no portal da Capes- bancodeteses.capes.gov.br

individuals rather than normalizing children against standardized measures and categorizing some as 'abnormal'” (Macdonald, 2007, p. 233).

Por sua vez, Buldu (2010) entende que a especificidade da relação entre processo e conteúdo atribui à DP um tipo diferente de avaliação aplicada comumente às crianças. O autor acrescenta à sua posição a abordagem de uma avaliação formativa, ressaltando a dimensão processual na DP que envolve a reflexão, a revisitação, a interpretação e a negociação entre os participantes (crianças, professores e pais).

Assessment of young children’s development and learning in early childhood settings is relatively informal and seldom conducted in a systematic way, with a focus on evaluating learning as a product, not a process (Krechevsky & Stork, 2000). However, assessment involves more than the products and outcomes of learning; it concerns how children learn and make sense of their world. (Buldu, 2010, p. 1440).

Dessa maneira, a dimensão formativa apontada por esses autores é percebida ao longo do processo e permite entender como as crianças aprendem e constroem significados a partir de suas experiências organizadas pelos educadores.

Na mesma direção, o trabalho de investigação de Dahlberg & Moss (2007) aponta que a avaliação, no contexto da documentação, relaciona-se diretamente ao processo de interpretação em um ambiente de diálogo contextualizado:

Meaning making, by contrast, speaks of “evaluation as a democratic process of interpretation, a process that involves making practice visible and thus subject to reflection, dialogue and argumentation, leading to a judgement of value, contextualised and provisional because it is always subject to contestation (Dahlberg & Moss, 2007, p. 4)

Percebe-se, portanto, a avaliação implicada em um determinado contexto vivido e representado por subjetividades, cujas ações e reflexões coletivas sobre a prática, evidenciam seu caráter provisório e construtor de sentidos: a documentação refere-se “a tool for participatory evaluation” (Dahlberg & Moss, 2007, p. 4).

Sendo assim, percebe-se a perspectiva democrática da avaliação como praticada nos processos de documentação ao envolver a participação efetiva e interativa entre crianças, professores e pais cujas vozes são ouvidas e valorizadas no ambiente educativo. Acrescenta-se a esse procedimento a perspectiva inclusiva em que as diversidades e subjetividades são vistas como potencialidade para o desenvolvimento dos envolvidos.

Nesse processo interativo, as ações permanentes de observação e de registro são fundamentais e vistas de forma integrada e dialógica. Essas ações, ao se

sustentarem, incitam novas formas de observação e de registros, considerando que são múltiplas as questões lançadas a partir do conjunto de informações e interpretações sobre o aprendiz. Isso permite a avaliação, entendida em sua perspectiva interpretativa, do percurso de desenvolvimento da criança e dos processos educativos próprios na EI em contexto coletivo.

Segundo Formosinho e Pascal (2019), a coleta de dados e a avaliação na EI são ferramentas pedagógicas para garantir uma educação transformadora para todos os envolvidos. Seus objetivos seriam basicamente dois: criar evidências para desenvolver programa de educação com qualidade e de “fazer julgamentos a respeito da efetividade das experiências de aprendizagem propiciadas às crianças pequenas” (Formosinho & Pascal, 2019, pp. 62-63). Nessa perspectiva, a avaliação e a coleta de dados estão diretamente conectadas, sendo que, é preciso destacar, a documentação é um meio para a coleta e um apoio à avaliação.

A prática do professor na EI, além da observação e registros/documentações, abarca também ações como reflexão, planejamento e ação em contexto de avaliação das aprendizagens das crianças, além das práticas educativas organizadas e propostas pelos educadores (Carvalho & Portugal, 2017).

Confere-se, assim, a imagem circular utilizada por diferentes autores como um modo de organizar a prática educativa com as crianças cujas ações não são lineares, mas se entrecruzam, entrelaçam-se, de modo a não perderem suas especificidades, mas que confirmam o caráter dialógico entre seus elementos.

Observa-se essa mesma percepção circular para dizer da avaliação na EI e sobre a DP. Nesse sentido, há uma sincronia na proposta avaliativa quando envolve ações de observar, registrar e interpretar com as ações de documentação que também abarcam essas ações, conforme representado nas figuras a seguir.



Figura 1: Processo contínuo de avaliação.

Fonte: Carvalho & Portugal, 2017

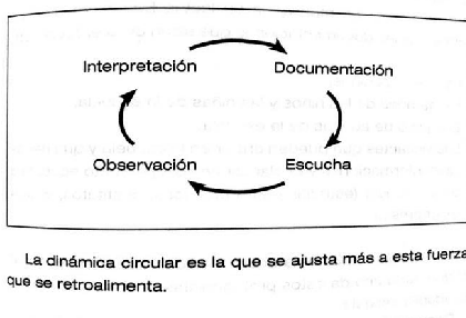


Figura 2: Dinâmica circular na documentação.

Fonte: Rosa Sensat, 2011



Figura 10.5 O processo de documentação como ciclo de investigação.

Figura 3: O processo de documentação como um ciclo de investigação

Fonte: Gandini & Edwards, 2002

A sincronicidade entre processos de avaliação e documentação não representa identificação, mas proximidade na qual se evidenciam processos contínuos de ações docentes em uma dinâmica circular, cujas fronteiras são permeáveis e dialógicas. São diferentes, dessa forma, de avaliações de resultados que desconsiderem essa dinâmica dialógica e reflexiva sobre a observação de processos.

A avaliação nessa dinâmica, portanto, é entendida dentro de um sistema de ações estreitamente relacionadas com a tomada de decisão (Perrenoud, 1999), pois implica uma tomada de posição e escolha de próximas ações para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Da mesma maneira, o processo de documentação pressupõe um sistema de ações em que a reflexão e a interpretação sobre o que foi observado e registrado constroem compreensões que implicam planejamentos provocadores de novas experiências para as crianças.

Desse modo, a experiência avaliativa na DP é entendida como formativa, como uma maneira de regulação da ação pedagógica que se desloca do conhecimento para a aprendizagem: a vivência mobiliza uma faculdade humana de “conduzir a ação pelo olhar, em função de seus resultados provisórios e dos obstáculos encontrados” (Perrenoud, 1999, p.15).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerou-se, ao longo deste artigo, com base em pesquisa bibliográfica atualizada, que a DP não deve ser associada a uma técnica (entendida como

procedimentos, métodos usados para alcançar determinados objetivos realizados de forma linear) de avaliação, já que isso tira dela uma de suas principais características: acompanhar um processo que não é antecipado e projetado pelo professor, a fim de verificar as aprendizagens das crianças. Ao contrário, o processo é marcado pelas incertezas de quem observa a criança e pela dinâmica que envolve pensamentos e ações da experiência: crianças e professores.

Outro aspecto que evidencia a DP não como uma técnica é que, ao documentar o processo, os caminhos são revistos, replanejados em função do que foi registrado e analisado, portanto, não é previsível e passível de ser seguido por passos lineares.

Sendo assim, deve-se considerar a DP como uma estratégia¹¹ metodológica, que usa diferentes recursos para registrar as ações e os pensamentos das crianças, com o objetivo de refletir sobre elas e promover novos contextos para as crianças continuarem a aprender. Nessa perspectiva, entende-se que “o objetivo da metodologia é ajudar-nos a compreender, no sentido mais amplo do termo, não os resultados do método científico, mas o próprio processo em si” (Kaplan, 1998, cit in Coutinho, 2016).

A documentação das vivências das crianças promove também, no professor, uma experiência formativa; à medida que se interessa pelo que as crianças dizem e fazem, observando e registrando, tem a possibilidade de refletir e indagar conceitos e práticas pedagógicas. E, sendo uma prática processual, permite uma vivência avaliativa não a serviço de mensurar aprendizagens, mas de acompanhar e entender as aprendizagens das crianças, a fim de organizar e rever outras situações que promovam desenvolvimento nas ações.

Nessa discussão a respeito da especificidade e pertinência da avaliação e da documentação acerca de seus processos, observa-se proximidade na dimensão circular e integrada, cujas imagens se apresentam de forma circular.

Seriam práticas que, por suas especificidades, devem ser adotadas permanentemente em diálogo, pois se aproximam como questionadoras a respeito do que reflete sobre as crianças e as práticas educativas.

Mesmo não envolvendo a construção de materiais comunicáveis como se vê em diferentes documentações, a observação e a reflexão devem ser ações frequentes que orientam o professor e a professora na relação com as crianças, na organização de espaços e seleção de materiais. Porém, questionamos as condições para que essas ações sejam efetivadas, na medida em que é necessário tempo e

11 Estratégia relacionada com a metacognição, que segundo Solé (1998), não pode ser vista como uma receita para ordenar ações, e sim, as estratégias seriam suspeitas inteligentes que, por meio da supervisão e da avaliação constantes do próprio comportamento, que objetiva um fim, possibilitam a mudança das ações se for necessário.

espaço para que as observações e reflexões sejam compartilhadas. Essas reflexões não restringidas a uma dimensão individual, mas como prática social (Zeichener, 2008), considerando que a troca entre professores e professoras ajuda-os(as) a elucidar concepções e práticas, culminando no planejamento de ações que deem continuidade ao projeto educativo.

Associada à ideia de uma avaliação reflexiva como prática social, a qualidade da DP de se constituir como recurso de memória, as materialidades produzidas ao longo e ao fim dos processos de documentação - não se diz, com isso, que a DP foi encerrada – suscitam formas mais democráticas de participação, acompanhamento e compreensão das vivências, pensamentos e comportamento das crianças.

Entende-se, portanto, a DP não como uma técnica de avaliação, mas como uma experiência que envolve a avaliação em uma perspectiva formativa. Mais que isso, a documentação abarca observação, registros e enfatiza a interpretação e a reflexão por parte dos professores e professoras como ações essenciais na compreensão das experiências e comportamentos das crianças, para lançar novas perguntas e novas propostas com fins à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças e da prática educativa.

REFERÊNCIAS

- Edwards, C., Gandini, L. (Orgs.) (2002). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*, 26 (7), p. 1439-1449.
- Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 134 (248). Seção 1, pp. 27834-27841.
- Brasil, Ministério da Educação (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 86 pp.
- Brasil. Ministério da Educação (2009). *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CNE/CEB n.º 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. *Diário Oficial* [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 18 dez. 2009a, Seção 1, p. 18.
- Colasanto, C. A. (2014). *Avaliação na educação infantil: a participação da criança*. (Tese de doutorado). PUC - SP. Consultado em <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9802?locale=en>

- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Dahlberg, G; Moss, P. & Pence, A. (2003) Documentação Pedagógica uma prática para a reflexão e para democracia. In G. Dahlberg, P. Moss, & Pence, A. (Orgs). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pósmodernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Dahlberg, G. (2016). Documentação Pedagógica: uma prática para a negociação e para democracia. In Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Orgs.). (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. (Vol. 2). Porto Alegre: Penso.
- Dahlberg, G. M., & Moss, P. (2007). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation. *CESifo DICE Report*, 6(2), 21–26. <https://doi.org/10.4324/9780203966150>
- Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (2011). *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. Barcelona: Octaedro: Rosa Sensat.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Freinet, C. (1976). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freire, M. (1996). Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I. (2ª ed.). São Paulo: Espaço Pedagógico.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(78), 11-34.
- Fleet, A., Patterson, C., & Robertson, J. (Eds.) (2017). *Pedagogical documentation in early years practice: seeing through multiple perspectives*. London: SAGE Publications.
- Fleck, B., Richmond, A. S., Sanderson, J., & Yacovetta, S. (2015). Does pedagogical documentation support maternal reminiscing conversations? *Cogent Education*, 2(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1124824>
- Fyfe, B. (2016). Relação entre documentação e avaliação. In Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso.
- Gontijo, F., & Portugal, G. (2018). Revisão sistemática: documentação pedagógica nas práticas docentes da educação infantil. In *Atas do III Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação*. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga. (em pré-publicação).
- Gomes, L. K. de S. (2016). O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de Fortaleza. (Tese de doutoramento). Universidade Federal do Ceará. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21891>
- Horn, C. I., & Fabris, E. H. (2017). Registro Docente Contemporâneo: infância e docência em tempos digitais. *Educação & Realidade*, 42(3), 1103–1122. <https://doi.org/10.1590/2175-623660624>

- Knauf, H. (2017). Documentation as a tool for participation in German early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102403>
- Knauf, H. (2018). Learning Stories: An Empirical Analysis of Their Use in Germany. *Early Childhood Education Journal*, 46(4), 427–434. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0863-9>
- Lima, E. S. (2005). *Avaliação na escola*. São Paulo: Sobraquinho 107.
- Luís, J. A. S. D. F. (2014). *A Intencionalidade Educativa do Educador de Infância num contexto de Pedagogia-em- Participação*. (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro). Consultado em <https://ria.ua.pt/>
- MacDonald, M. (2007). Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 232-242. DOI:10.1016/j.ecresq.2006.12.001
- Macdonald, M., & Hill, C. (2018). The Intersection of Pedagogical Documentation and Teaching Inquiry: A Living Curriculum. *Learning Landscapes Journal*, 11(2), 271–286. Disponível em <https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/962>.
- Marques, A. C. T. L., & Almeida, M. I. de. (2017). A documentação pedagógica no pensamento de Célestin Freinet. *Revista Perspectiva*, 35(1), 214-236. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n1p214>
- Meehan, C. (2015). Every child mattered in England: but what matters to children? *Early Child Development and Care*, 186(3), 382–402. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1032957>
- Ostetto, L. (Org). (2010). *Educação Infantil; saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem* (tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/888>.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche - que cidadão do século XXI , aos 3 anos de idade? *Revista Humanidades & Inovação*, UNITINS, Brasil, número temático: Dossiê: “A Criança e a Creche”, Vol. 4, nº 1, pp.56-65.
- Portugal, Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré- escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years: An International Research Journal*, 36(4), 399-412. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1145628>.

- Simiano, L. P. (2015). *Colecionando pequenos encantamentos... A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas*. (Tese de doutorado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/117784>
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. (6.^a ed.). Porto Alegre: ArtMED.
- Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, 29(103), 535-554.

PARA ALÉM DA DICOTOMIA EDUCAR / CUIDAR - SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA INTERVENÇÃO NO CONTEXTO DE CRECHE

Isabel Ma Tomázio Correia
Escola Superior de Educação de Setúbal
itcorreia@gmail.com

RESUMO:

Nesta comunicação apresenta-se um estudo¹ que tem por objetivo compreender os sentidos e significados que as educadoras de infância atribuem às suas práticas pedagógicas no contexto de creche, bem como a(s) forma(s) como pensam a educação nesta valência e como se veem a si próprias enquanto educadoras no atendimento de crianças dos zero aos três anos. Para conseguirmos esse entendimento procurámos aceder ao conhecimento de alguns traços das suas trajetórias pessoais e profissionais e dos contextos onde atuam. Do ponto de vista metodológico, o estudo inscreve-se num paradigma de natureza qualitativa e interpretativa com características de estudo de caso múltiplo. A incursão empírica realizou-se em três estabelecimentos educativos (rede privada e social), com a participação de seis educadoras de infância. Para a recolha da informação recorremos a observações, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas individuais e coletiva (*focus group*). A análise interpretativa da informação recolhida permitiu compreender que as educadoras de infância procuram atribuir à educação das crianças em contexto de creche uma especificidade teoricamente fundamentada, o que efetivam através da afirmação de uma intencionalidade da

1 Estudo desenvolvido no âmbito do Doutoramento em Educação, na especialidade de Formação de Adultos, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob a orientação do Professor Doutor Rui Canário e Professora Doutora Teresa Vasconcelos.

ação educativa e da procura permanente de construção de um discurso educacional, no sentido de ultrapassar a visão assistencialista da intervenção que tende a prevalecer. Tais processos são consubstanciados por interações humanas, através de uma intervenção revestida de sentido ético, afetividade, responsabilidade e respeito pelas crianças, famílias e equipas educativas. Atuam como facilitadoras das trocas sociais entre adultos e crianças, multiplicando-se em funções, pelo que têm necessidade de recorrer a diferentes domínios do saber. A valorização dos saberes construídos num diálogo permanente com a situação real, a construção de uma pedagogia articulada entre as equipas educativas e as famílias, a inovação na divulgação das práticas pedagógicas conduzem a traços identitários destas educadoras e singularizam a sua identidade profissional.

Palavras-chave: Creche. Práticas Pedagógicas. Educadoras de Infância. Identidade Profissional.

1. INTRODUÇÃO

A história da educação de infância em Portugal não se resume a sucessões lineares de factos, está intrinsecamente relacionada com os contextos sociais, políticos, económicos e históricos, pelo que, a oferta e a procura dos serviços para a infância têm estado diretamente relacionadas com as mudanças que vão ocorrendo na sociedade (Bairrão & Tietze, 1995), encontrando-se, assim, permeadas pelos princípios e valores culturais vigentes.

O referencial normativo para a educação de crianças dos zero aos três anos, tem-se pautado por uma conceção associada à perspetiva assistencialista, enfatizando-se respostas às necessidades de apoio social da família, registando-se a ausência de objetivos claros do ponto de vista da ação a desenvolver, quer com as crianças, quer com as famílias.

Em consequência, o atendimento das crianças em contexto de creche, acaba por ser entendido por uma larga camada da população, como uma resposta social para as crianças cujas famílias não podem assegurar, a tempo inteiro, a educação e o cuidado dos seus filhos. Tal facto, tem vindo a ter implicações na forma como o profissionalismo das educadoras de infância² é entendido, uma vez que são confrontadas com diferentes perspetivas educacionais, por parte das

2 Optamos por utilizar o designativo no feminino, uma vez que o trabalho exercido nas instituições de educação de infância continua a ser, na sua maioria, efetivado por mulheres. Além deste facto, todas as profissionais que participaram no estudo são mulheres.

famílias, de outros profissionais, das entidades patronais e organismos de tutela e da comunidade em geral (Matos, 2002). As práticas pedagógicas destas profissionais, acabam por ser identificadas com práticas maternas, com características fortemente de âmbito doméstico, atribuindo à docência na educação de infância um status de não profissionalização e de desprestígio profissional. Esta situação repercute-se nas condições de trabalho destas profissionais, nomeadamente baixos salários, extensão dos horários de trabalho, falta de recursos humanos e o não reconhecimento do tempo de serviço prestado como serviço docente, impedindo, o acesso à carreira docente (Vasconcelos, 2014).

Com o objetivo de inverter este olhar, procuramos conhecer os sentidos e significados que as educadoras de infância atribuem às suas práticas pedagógicas e, por conseguinte, como vivem e pensam a sua profissão no contexto de creche, bem como a(s) forma(s) como pensam a Educação na Primeira Infância e como se veem a si próprias enquanto educadoras no atendimento de crianças dos zero aos três anos, em suma, como encaram o (seu) profissionalismo docente e a sua identidade profissional.

Pensamos que, ao reunir um conjunto significativo de elementos sobre as trajetórias pessoais e profissionais das educadoras de infância a intervir em contexto de creche, podemos ampliar o conhecimento sobre os processos de construção das suas identidades e, dessa forma, contribuir para a visibilidade e valorização da sua profissionalidade docente.

Trazendo as *vozes* destas profissionais para o domínio público e problematizando os seus modos de ser, sentir e agir estaremos a contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças, no sentido de ir para além da dicotomia cuidar/educar e caminhar em direção a uma abordagem integrada e abrangente de educação de infância, ou seja *ultrapassando uma perspetiva normativa e redutora da psicologia do desenvolvimento tradicional e não reduzindo a qualidade dos serviços para a infância a aspetos estruturais e técnicos* (Vasconcelos, 2001, p. 21).

Acreditamos que as creches são contextos educativos por excelência, e que nos primeiros anos o desenvolvimento das crianças pequenas é intenso, pelo que se torna cada vez mais urgente que essa intervenção seja cuidadosamente planeada e refletida com a participação de todos - crianças, equipas educativas, famílias e comunidade -, nas suas diferentes dimensões, com vista ao seu bem-estar, desenvolvimento global e garantia dos seus direitos definidos na Convenção dos Direitos da Criança. Tal só será possível se nos ancorarmos nos *diálogos, na escuta, nos relacionamentos*, [que consistem na] *base da pedagogia, a comunicação é vista como a chave para a aprendizagem das crianças* (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p. 83) e estabelecermos *um canal de encontro e diálogo entre cidadãos* (Moss, 2009, p. 8).

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Iniciámos o percurso investigativo através de um estudo exploratório que se consubstanciou na primeira fase da investigação principal. Partindo, assim, de um plano incipiente, algumas questões foram explicitadas, outras reformuladas e, à medida que fomos avançando na pesquisa, outras abandonadas. Esta fase foi crucial para nos familiarizarmos com a problemática que nos propusemos investigar e contribuir para a construção de conhecimento para o desenvolvimento do estudo principal.

O paradigma de referência da investigação foi o da abordagem qualitativa, de cariz descritivo e interpretativo, no sentido de privilegiarmos a compreensão das informações a partir das perspetivas dos participantes da investigação (educadoras de infância) e um entendimento em profundidade, bem como a construção de conhecimento e acesso a tópicos importantes, não previstos.

Apesar dos riscos e dificuldades que impõe, [esta abordagem] revela-se sempre um empreendimento profundamente instigante, agradável e desafiador (Duarte, 2002, p. 140), na medida em que se apresenta com a potencialidade de revelar valores, símbolos e representações, permitindo a captação e valorização das subjetividades. Acresce ainda o facto de estudar *as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenómenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem* (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17).

Tendo conhecimento que a tarefa de procurar realizar uma leitura do particular, partindo de processos singulares, exige um grande esforço, definimos eixos de pesquisa, de forma a enquadrar e dirigir o estudo, explicitando e delimitando, assim, o campo a investigar. Neste sentido, foram definidos três eixos principais de pesquisa: i) caracterização das instituições educativas; ii) modos e estratégias utilizados pelas educadoras de infância no seu desempenho profissional; iii) representações socio profissionais das educadoras de infância

Procurámos recolher dados *ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...] com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural* (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Contudo, não tivemos a pretensão de descrever a realidade na sua totalidade, mas somente a que nos foi possível observar, perceber e descrever, ou seja, ver, ouvir e sentir.

Assim, em conformidade com a natureza do objeto de estudo - educadoras de infância a desempenhar funções no contexto de creche -, optou-se por um estudo de caso múltiplo, por se entender ser o mais adequado face à problemática em questão e à necessidade de ilustrar a variedade e diversidade de ambientes e pessoas (Bogdan & Biklen, 1994), e *penetrar na realidade social e descrever*

a complexidade de um caso concreto, desvelando a multiplicidade de dimensões presentes em uma determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo (Martins Filho & Prado, 2011, p. 91).

A incursão empírica realizou-se em três estabelecimentos educativos de diferentes iniciativas (rede privada e social), com a participação de seis educadoras de infância a intervir na valência de creche. A constituição do grupo de participantes não foi aleatória, decorreu do estudo exploratório e *estreitamos* os sujeitos e os contextos a investigar, pois *de amplos começos exploratórios* [as investigações] *orientam-se para uma mais específica recolha de dados e respetiva análise* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 62). Assim, limitamo-nos a duas educadoras por contexto, correspondendo a seis educadoras e três contextos, sendo que alguns dos critérios que estiveram subjacentes à seleção da amostra no estudo exploratório se mantiveram no estudo principal, ou seja, representatividade das duas redes institucionais (privada com fins lucrativos e social) e das três salas da valência de creche (4 meses/1 ano, 1/2 anos e 2/3 anos); outros fatores que assumiram relevância na escolha das participantes no estudo principal, foram o facto de considerarmos as suas práticas pedagógicas significativas, bem como a sua capacidade de verbalização; acresce, ainda, a proximidade física dos contextos entre si e do nosso local de trabalho, para que se tornasse mais fácil organizar todas as deslocações para a realização do trabalho de campo.

Procuramos criar todas as condições favoráveis à condução da investigação *de uma forma metodologicamente competente e eticamente responsável* (Lima, 2006, p. 155), resultante de um processo de interação dialógica (Freire, 1972), entre investigadora e participantes, assente em princípios de isenção, humildade, rigor, que envolveu *consideração, lealdade, honestidade, abertura um ao outro* (Vasconcelos, 1997, p. 68).

Neste sentido, as questões éticas acompanharam-nos ao longo de todas as etapas da investigação, procurando, assim, seguir as recomendações de Jorge Lima (2006, p. 155), quando refere *que é essencial que as considerações éticas se tornem parte integral da nossa prática quotidiana da pesquisa*, sempre na procura de *não causar quaisquer danos físicos, mas, sobretudo, psicológicos e emocionais àqueles* (Vasconcelos, 2006, p. 98), que investigamos.

Deparamo-nos com um trabalho complexo, decorrente da opção por uma abordagem qualitativa, pelo que são vários os autores (Afonso, 2005; Yin, 2005; Tuckman, 2005; Bogdan & Biklen, 1994, entre outros), que defendem que se deve recorrer a diversas fontes - nenhuma fonte única possui uma vantagem indiscutível sobre as outras (Yin, 2005, p. 112-113) - e a várias técnicas de recolha de informação, de modo a englobar uma multiplicidade de perspetivas e auxiliar na descrição sistemática (Graue & Walsh, 2003).

Desta forma, o estudo privilegia distintas fontes de informação, cada uma com as suas características, mas que se complementam, nomeadamente observações (dias tipo de intervenção e reuniões de pais), pesquisa documental (documentos oficiais – informação pedagógica, gestão organizacional e pedagógica e normativos ou de regulação; documentos pessoais - registos de planificação de atividades com as crianças e com as famílias, registos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e textos informativos para as famílias), entrevistas semiestruturadas individuais às seis educadoras de infância e entrevista coletiva (*Focus Group*).

Para garantir a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações optámos pela utilização da triangulação das técnicas de recolha, com o objetivo de evitar ameaças à validade interna inerente à forma como os dados foram recolhidos. Procurámos, assim, confrontar o dito, o escrito e o feito, para conseguirmos uma descrição dos modos de produção das práticas das seis educadoras de infância.

Após a conclusão da análise e interpretação da informação, organizámos o texto e, tomámos a decisão de o dar a conhecer às educadoras de infância, com o objetivo de perceber se se identificavam com todas as ideias expostas, ou seja para validar toda a informação recolhida anteriormente. Distribuímos por cada educadora o texto que correspondia à análise e interpretação dos seus dados, ou seja, uma parte parcial do texto, e solicitámos a sua leitura e análise crítica e convidámo-las a participar numa entrevista coletiva ou de grupo, realizada no âmbito da técnica do *focus group*. *Esta técnica implica a constituição de pequenos grupos de interlocutores privilegiados que se reúnem [...] para debater um tema em profundidade* (Fern, 2001, cit. Afonso, 2005, p. 100). Procuramos colocar a ênfase no sentimento de pertença, com o objetivo de conseguir efetivar a convergência de olhares na discussão, tendo sempre presente que não é necessário que se registre consenso de opinião.

3. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

O mapeamento de alguns traços identitários das seis educadoras de Infância partiu da análise e interpretação dos movimentos emergentes das suas múltiplas interações com as crianças, as equipas e as famílias, procurando compreender os sentidos e significados atribuídos às suas práticas pedagógicas. Sobressaem as seguintes perspetivas: os estabelecimentos educativos com identidade e cultura própria; as educadoras de infância como produtoras dos seus saberes e gestoras da sua formação, consideradas como aprendizes sociais; a construção das identidades profissionais como processo permanente que cruza a dimensão

pessoal com a profissional; as singularidades da profissionalidade da educadora de infância a intervir em contexto de creche. Agrupamos estas cinco perspetivas em três dimensões, coincidentes com os eixos de pesquisa, que se prendem com os contextos educativos, a natureza da intervenção pedagógica e a identidade profissional das seis Educadoras de Infância.

Os contextos educativos: espaços de aprendizagem da profissão

Os estabelecimentos educativos apresentam-se como uma organização social, inserida num contexto local, com uma identidade e culturas próprias, no seio do qual as seis Educadoras de Infância produzem as suas práticas pedagógicas, em interação com pessoas, acontecimentos, espaços, rotinas e valores. A singularidade e diversidade destas instituições repercute-se, de forma direta ou indireta, nas práticas pedagógicas das Educadoras, conforme testemunha a Educadora Maria:

*[...] tudo está relacionado com o facto de estarmos numa instituição particular e temos que mostrar trabalho, não é? Quanto mais fizermos, quanto mais dermos a conhecer..., valem-se muito da imagem e também temos que trabalhar para isso e dá muito, muito trabalho (E1, Maria)*³.

As Educadoras participantes no estudo consideram os contextos educativos como locais *agenciadores de relações* (Guimarães, D. & Leite, 1999) entre crianças, equipas e famílias, ou seja, espaços de relacionamentos, onde se efetivam verdadeiras redes complexas e densas de conexão de pessoas, ambientes e atividades que abrem oportunidades para as crianças e enfatizam uma visão de criança rica e de uma pedagogia co construtora. A Educadora Sara, reforça esta dimensão ao referir que *[...] em creche temos oportunidade de nos relacionarmos com outros seres humanos. Esta forma de proximidade é única* (E1, Sara).

Os contextos educativos são ainda considerados como locais de articulação entre o aprender e o fazer, são espaços privilegiados de aprendizagem de crianças e adultos (famílias e profissionais). Consistem em espaços onde aprendem a profissão (Nóvoa, 2000), em interação com as equipas, no sentido de *se tornarem pessoas diferentes, mais humanizadas, mais sensíveis, mais respeitadoras pelas características do outro* (E1, Alice). Envolvem-se em processos de reflexão partilhada, como forma de irem além do que seriam capazes individualmente,

3 Estudo principal - entrevista individual à Educadora Maria.

contribuindo para a ampliação de sentidos e significados da prática pedagógica, e, por conseguinte, para uma melhor performance da equipa, pela construção de um conhecimento contextualizado e pela aprendizagem coletiva, numa perspetiva ecoformativa (D'Espiney, 1997).

No que respeita à organização dos contextos educativos, nas diferentes dimensões, esta tem vindo a ser pensada no sentido de se constituírem em lugares que refletem *a cultura, as vivências e as necessidades [...] das crianças* [e das famílias] *que nele[s] habitam* (Horn, 2017, p. 17). Esta organização ancora-se em relações de cuidado, que é, como nos refere a Educadora Patrícia:

aquilo que mais gosta de fazer, cuidar dos outros, ajudar as famílias a tratar dos seus filhos, a observar os seus filhos, procuro estar disponível para eles, procuro organizar tudo em função do que precisam, quer com as crianças, quer com as famílias e, claro que, também com as minhas colegas, portanto com toda a equipa (E1, Patrícia).

Não obstante, ainda há alguns caminhos a percorrer para os contextos educativos se constituírem como efetivas *arenas* de ação das crianças e dos adultos (Moss, 2002), como verdadeiros espaços de vida partilhados, onde os direitos, especificidades, pensamentos e necessidades das crianças, famílias e profissionais sejam totalmente respeitados. Onde, em todos os momentos do quotidiano da intervenção educativa, *a agência das crianças não se constitui na sombra dos adultos* (Rodrigues, 2016, p. 43), mas em parceria com eles. Conforme alude a Educadora Alice,

não é fácil planearmos o nosso trabalho de acordo com as necessidades de todos, das crianças, das famílias, da equipa. Nem sempre temos pessoas nas direções que estejam sensibilizadas para o trabalho a fazer em creche e nem sempre nos apoiam e, claro, não conseguimos dar as respostas que idealizamos, respeitar os ritmos, os interesses, as necessidades... Exige um grande trabalho e também formação para podermos fazer a diferença e estarmos todos em sintonia e crescermos em conjunto, ainda temos muito a fazer para conseguirmos, verdadeiramente, respeitar tudo e todos (C. inf., Alice)⁴.

Modos e estratégias de intervenção: processo educativo ecológico e integrado

As Educadoras de Infância participantes no estudo revelam uma acentuada aproximação entre os seus discursos e as suas práticas pedagógicas. Vários são os

⁴ Conversa informal com a Educadora Alice, aquando da observação de um dia típico.

aspetos que subjazem aos seus modos de ser, fazer e sentir, e que caracterizam a singularidade da intervenção destas Educadoras e intervir em contexto de creche. Passamos, de seguida, a apresentar, de forma sumária, alguns desses aspetos.

As crianças são compreendidas por estas educadoras, na maioria das situações, como sujeitos competentes, ativos, sociais, capazes de interagir com o outro. Procuram olhar para as crianças tentando captar o seu ponto de vista, entendendo-as como sujeito e não como objeto de aprendizagem, *pois eles também são pessoas que sabem e fazem muita coisa* (C. inf. Tina). Deste modo, o desafio lançado por Manuela Ferreira (2004), *virar do avesso*, ou seja, olhar para as crianças de outro ângulo, é uma prática que estas profissionais procuram adotar no quotidiano da intervenção.

Na organização e gestão do currículo, verificam-se semelhanças e diferenças de atuação, decorrentes, pensamos, da singularidade dos percursos formativos, das experiências em diferentes contextos de trabalho, bem como das características pessoais. As semelhanças situam-se ao nível das *variáveis do currículo* (Oliveira-Formosinho, 1998), nomeadamente na organização do espaço, materiais, tempo e rotinas, talvez pelo facto de pretenderem tornar visível e discernível o referencial pedagógico que dizem mobilizar para orientar as suas práticas pedagógicas, o modelo High/Scope; as diferenças, situam-se ao nível do desenvolvimento de projetos e atividades e respetiva documentação pedagógica, expressas numa maior ou menor autonomia, facto decorrente de eventuais pressões contextuais.

A gestão do tempo nos contextos de intervenção destas Educadoras realiza-se com algumas dificuldades, uma vez que as rotinas quotidianas nem sempre se caracteriza pela valorização e respeito pela autonomia e pelo ritmo das crianças, principalmente no momento das refeições e do sono, com crianças de dois/três anos. Ou seja, o tempo é regido, muitas vezes, pelas necessidades dos adultos e pelas rotinas quotidianas instituídas nos contextos educativos, pelo que nem sempre apresentam um cariz flexível. Apesar desta constatação, podemos afirmar que, de modo geral, a ação das seis educadoras pauta-se, indubitavelmente, por uma grande preocupação em responder, em tempo oportuno, às necessidades de todas as crianças.

Apresentam uma visão partilhada de criança, de educação e das suas finalidades, integrando as componentes do *educare* (Caldwell, 1995) como condição indispensável da sua intervenção. Caminham em direção à adoção de uma abordagem de intervenção integrada e abrangente de educação de infância, procurando que todo o processo seja intenso e entendido como um processo único de desenvolvimento, um processo de humanização, uma vez que *se está a lidar com pessoas e não apenas com corpos para serem alimentados ou para serem mudados* (E1, Sara). A Educadora Sara acrescenta que, para atender às especificidades dos *seus* bebés,

tem que estar muito atenta [...] tem que conseguir ver e ler para além do que não é visível [...] um grupo de creche exige-nos tanto, tanto... não é só do ponto de vista físico é também psicológico. Aquela questão de tentarmos perceber o que se passa, o que têm, o que os incomoda... Temos que estar constantemente a pensar, porque eles não falam, não é? Temos que perceber através do olhar, do choro... exige muito do adulto, muita atenção, muita presença, muita disponibilidade... temos que articular tudo, os cuidados, a aprendizagem, tudo tem que estar interligado, só assim faz sentido (E1, Sara).

Regista-se, assim, um grande investimento na reconfiguração da pedagogia, procurando dar visibilidade às *minúcias* (Martins Filho, 2013), ou seja, tornar visível o significado pedagógico de determinadas ações rotineiras - conversar, cantar, embalar, contar histórias, brincar, dançar, escutar, alimentar, trocar fraldas, limpar, entre tantas outras. Estes fazeres do quotidiano, poderão parecer insignificantes, mas é a partir deles que as seis Educadoras afirmam uma conceção holística do desenvolvimento da criança, integrando as componentes do *educare*, como condição indispensável da sua intervenção, *tudo tem que ser feito com intencionalidade educativa, temos que cuidar e educar, tudo ao mesmo tempo, diria em paralelo, porque não se faz uma coisa sem a outra* (E1, Alice). São, pois, todos estes fazeres, que dão centralidade à intervenção docente com os bebés e crianças pequenas. É a partir deles que se consubstancia o currículo destas Educadoras e que se afirma a *Pedagogia do Quotidiano, como unidade de inteireza de vida construída por diversos fios – temporalidades, espacialidades, relações, linguagens* (Carvalho & Fochi, 2016, p. 165).

Revestem as práticas pedagógicas de afetos, descobertas, desafios, onde a relação assume um papel crucial, consiste na pedra basilar do seu trabalho. Para as seis Educadoras, construir relações, colocar-se em relação, é abrir-se para o novo, para o crescimento, para o aprendizado coletivo (Ostetto, 2000, p. 10). Essas relações sociais estabelecem-se num processo horizontal e constituem-se através de ações educativas, onde estão presentes as relações de cuidado e as relações corporais (Duarte, 2011), consolidando a especificidade da ação em contexto de creche. Atestando esta ideia, a educadora Carla afirma que

uma das especificidades da creche são as relações que se estabelecem com todos, principalmente com as crianças [...] temos que ter uma grande relação, uma relação forte, uma relação de confiança, uma relação de entrega, uma relação de empatia, uma relação de atenção, uma relação de afeto... aqui vai tudo pela relação (E1, Carla).

No que respeita à relação que estabelecem com as famílias, estas são assumidas como parceiros e recursos formativos (Canário, 1992). Partilham

conhecimentos, dispõem-se a escutar, respeitando diferenças e comprometendo-se a proporcionar um atendimento de igual qualidade a todas as crianças e famílias. Efetivam um trabalho consistente e contínuo de partilha e colaboração intensa e revelam que a relação e o encontro com as famílias são mais frequentes e recorrentes no contexto de creche, uma vez que os bebés e as crianças pequenas apresentam uma maior dependência dos adultos para o seu cuidado e bem-estar. A relação com as famílias é uma necessidade e um imperativo, atendendo que a

passagem de informação tem que ser diária, os bebés ainda não falam, não contam... e para irmos ao encontro das suas necessidades temos que estar sempre em contacto com as famílias [...] temos que nos relacionar, procurar estar em harmonia, em sintonia, todos a remar para o mesmo lado, e, muitas vezes todos a aprender (CE, Maria)⁵.

Consideram que as relações são, inevitavelmente, fluídas e flexíveis, e nem sempre são fáceis, uma vez que a visão que muitas das famílias têm sobre o contexto de creche é de um espaço assistencial e desvalorizam a dimensão educativa, pelo que se disponibilizam para alterar as rotinas e renovar as suas práticas. Mobilizam diferentes metodologias e práticas de relação, no sentido de pautarem a sua intervenção numa perspetiva sistémica, fortalecendo, permanentemente, a tríade família-criança-creche.

Identidade profissional: *paredes meias* entre o herdado e o visado

As seis Educadoras, ao longo das suas trajetórias, participaram e ocuparam posições diversas em contextos sociais múltiplos e heterogéneos. Interagiram com diferentes pessoas e contextos e tiveram oportunidade de estabelecer variadas relações afetivas, cognitivas e sociais que, em determinadas situações, contribuíram para modificar e/ou reforçar os seus traços identitários. É na articulação entre as trajetórias individuais, os espaços de intervenção profissional e na relação dialógica entre o Eu e o Outro, que as identidades profissionais se constroem (Correia, 2002; Sarmiento, 1999; Dubar, 1997).

São profissionais que se empenham em afirmar a especificidade da intervenção com bebés e crianças pequenas, dando visibilidade aos fazeres e sentires que permeiam todos os acontecimentos vivenciados quotidianamente pelas crianças. Como alega a Educadora Carla,

5 Conversa de explicitação sobre as reuniões de pais com a Educadora Maria.

uma das especificidades da creche são as relações que se estabelecem com todos, com as crianças, com as famílias, com as colegas... relações fortes, uma relação de confiança, uma relação de entrega, uma relação de empatia, uma relação de afeto... aqui vai tudo pela relação (E1Carla).

Estas ações decorrem de relações com um *Outro*, que requerem trocas, olhares, toques. Requerem uma permanente disponibilidade para acolher todos os sentimentos (Friedmann, 2012); uma permanente disponibilidade para saber ouvir, para escutar de forma atenta e crítica, saber silenciar e abrir espaço para o discurso do *Outro*, uma *escuta holística* (Gonzalez-Mena, 2015); uma permanente disponibilidade para criar um ambiente de cooperação e democracia, dialogando com os bebés e crianças pequenas, em vez de falar para eles; uma permanente disponibilidade para uma relação corpo a corpo intensa onde *o contacto físico é permanente, estabelece-se uma relação empática, de grande intimidade* (EE, Sara)⁶.

Valorizam os saberes construídos num diálogo permanente com as situações, os contextos, as equipas, como fator de desenvolvimento de práticas não padronizadas, pois como refere a Educadora Tina, o seu

crescimento enquanto educadora foi feito numa base de trabalho em equipa, com muito diálogo, muitos momentos informais de troca com todas as pessoas à minha volta... com as colegas, com a coordenação, com as crianças, com as famílias (E1Tina).

A complexidade da profissão é uma preocupação para estas profissionais e referem que esta decorre de uma grande abrangência de funções que, por um lado, está diretamente relacionada com o entendimento de criança global nas suas múltiplas dimensões e potencialidades, e, por outro lado, é uma profissão que intervém não apenas com as crianças, mas também com os adultos (equipas pedagógicas e famílias). Sublinham que a multiplicidade de tarefas e funções requer formação, saberes e conhecimentos em diferentes domínios.

Algumas educadoras afirmam que na formação inicial não adquiriram conhecimentos suficientes para intervir em contexto de creche, não obstante, fazem referência à mobilização de alguns saberes, adquiridos nesse período, integrados em dois dos três polos de saberes – metodológico, disciplinar e científico – que compõem, normalmente, o currículo da formação inicial (Nóvoa, 1987). No polo metodológico referem o recurso a técnicas e instrumentos de ação e, no polo científico, o recurso aos saberes integrados na área das ciências da educação – nomeadamente a psicologia e a pedagogia. Cremos poder afirmar que os

⁶ Estudo exploratório – entrevista individual à Educadora Sara.

conhecimentos adquiridos na formação inicial são mobilizados para a ação e são recriados nos contextos específicos onde intervêm. Constatamos que se formam através das experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham as suas trajetórias pessoais e profissionais (Nóvoa, 1988). Valorizam os saberes construídos na ação, ou seja, os saberes da prática, associados à experiência concreta de trabalho que, segundo Dubar (1997), se apresentam como elementos estruturantes das identidades profissionais.

Decorrente da abrangência do seu papel e funções, estas profissionais acusam sinais de desmotivação e fadiga devido à intensificação da exploração do trabalho com que se deparam quotidianamente e também porque *não encontram, no sistema, os necessários incentivos à sua autoestima, valorização pessoal e profissional, estabilidade e progressão na carreira* (Silva, M. 2016, p. 5). Algumas educadoras manifestam sentimentos de isolamento e exclusão, aludindo à imagem fragmentada do grupo profissional – consideram que há *educadoras de primeira* [as que exercem no jardim de infância] e *educadoras de segunda* [as que exercem na creche] (E1, Carla). Referem que se sentem desvalorizadas pelas próprias colegas que intervêm em jardim de infância, pelas famílias e pela sociedade em geral.

Enfrentam grandes obstáculos nos contextos de intervenção e, para os transportar, centram-se na mobilização dos saberes do coletivo. Procuram assegurar momentos e espaços de encontro e de relação entre as equipas educativas e entre estas e as famílias, em ordem a um intercâmbio de recursos, de experiências e de saberes. A Educadora Tina menciona que todo o seu

[...] crescimento enquanto educadora foi feito numa base de trabalho em equipa, com muito diálogo, muitos momentos informais de troca com toda as pessoas à minha volta... com as colegas, com a coordenação, com as crianças com as famílias (E2, Tina).

Estas educadoras têm consciência de que *o crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual, mas, de uma forma muito mais rica, [a partir] da discussão* (Malaguzzi, 1999, p. 83) entre os pares e as famílias.

Recorrem à divulgação do trabalho que desenvolvem como uma forma de “prestar contas” sobre o seu trabalho aos pais e à comunidade (Vasconcelos, 2012, p. 38). Todavia, apesar do esforço acrescido que algumas educadoras fazem diariamente para documentarem a complexidade do quotidiano nos contextos de creche e darem, assim, visibilidade às suas práticas pedagógicas, explicitando a filosofia educativa que subjaz ao desenvolvimento dessas práticas, continuam a sentir o “peso da herança” de uma conceção assistencialista.

Alegam uma desvalorização da identidade profissional, atribuindo tal facto à persistência da visão do entendimento em creche se situar na dimensão dos

cuidados. Sinalizam outros aspetos que entendem que também contribuem para a falta de reconhecimento da especificidade da sua profissionalidade, nomeadamente o facto de se verificar uma *grande sobreposição de funções* (E1, Alice) entre educadoras e auxiliares, com origem na ausência de funções e perfil claramente delimitados e, também, no facto de os bebés e as crianças pequenas não produzirem *trabalhinhos*, ficando, assim, a dimensão educativa invisível e implícita nas ações do cuidado. Referem, ainda, outro aspeto que contribui para se *sentirem diminuídas quando comparadas com os docentes dos outros níveis educativos e também com as colegas a exercer no jardim de infância* (C. inf. Patrícia), que consiste na ausência de orientações pedagógicas para a creche, que, em articulação com as orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE), publicadas pelo Ministério da Educação, em 1997, e revistas em 2016, poderiam dar um grande contributo à visibilidade, credibilidade e identidade profissional das Educadoras a intervir em creche (OCDE, 2012).

A identidade profissional destas profissionais situa-se paredes meias entre o herdado e o visado (Dubar, 1997), ou seja, entre o atribuído e o desejado, pelo que procuram uma identidade mais justa, mais positiva e mais reconhecida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões do estudo indicam que as seis educadoras de infância participantes, procuram atribuir à educação das crianças dos zero aos três anos em contexto coletivo, uma especificidade teoricamente fundamentada, transparecendo, tal facto, da afirmação de uma intencionalidade na sua ação educativa e na procura permanente da construção de um discurso educacional. Tais processos traduzem-se através da indissociabilidade entre cuidados e educação, com uma atuação revestida de sentido ético, afetividade, responsabilidade e respeito pelas crianças, famílias e equipas educativas.

Estamos em presença de profissionais que, apesar de confrontadas com vários constrangimentos relacionados com a desvalorização e reconhecimento profissional, encetaram caminhos no sentido de organizar um ambiente educativo facilitador de relações e co construções e efetivar a articulação de princípios educativos que consolidem experiências pedagógicas socialmente envolventes para as crianças e para os adultos, por meio do encontro, da escuta, do diálogo e da partilha (Oliveira-Formosinho, 2007; Dahlberg, Moss & Pence, 2003).

Ancorando-nos em Canário (1997), consideramos que estas Educadoras podem ser entendidas como *artesãs*, na medida em que revelam ser inventoras (e não reprodutoras) das práticas pedagógicas, inventam e reinventam em busca

de inscreverem *os objetivos da coeducação num conceito alargado de cuidado (care) de si, do outro e do mundo* (Tronto, 2009, cit. por Rayna, 2013, p. 6).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005), *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Bairráo, J. & Tietze, W. (1995), *A Educação Pré-Escolar na União Europeia* (pp. 29-74). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caldwell, B. (1995), Creche – Bebê, Família e Educação. In: J. Gomes-Pedro (coord.), *Bebê XXI, Criança e Família na viragem do século* (pp. 470-473). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, R. (1992), Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: António Nóvoa (org.), *As organizações escolares em análise* (pp. 165-187). Lisboa: D. Quixote.
- Carvalho, R. & Fochi, P. (2016), O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. *Revista Textura*, Vol. 18. Nº 36, jan/abr, 153-170. Consultado em 8 de setembro de 2017, em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1949/1458>.
- Correia, I. (2002), *Olhares das educadoras de infância sobre a profissão e a identidade no contexto de projetos de intervenção sócio educativa e comunitária*. (Tese de Mestrado em Ciências da Educação, não publicada). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Dahlberg, Moss & Pence (2003), *Qualidade na Educação da Primeira Infância – perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Denzin, N., Lincoln, Y., (2006), *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa, Teorias e Abordagens* (2ª ed.). São Paulo: Artmed.
- D’Espiney, R. (1997), Especificidades de um projeto de educação de infância itinerante. In: Mirna Montenegro (org.), *Educação de Infância e Intervenção Comunitária*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Duarte, R. (2002), Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, nº 115, 139-154. Consultado em 3 de fevereiro de 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>.
- Duarte, F. (2011), *Professora de bebês: as dimensões educativas que constituem as especificidades da docência*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Consultado em 2 de março, em 2016, de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95578/298646.pdf?sequence=1>.

- Dubar, C. (1997), *A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004), Do “Avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. In: Manuel Jacinto Sarmento (org.), *Crianças e Miúdos: Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA.
- Freire, P. (1972), *A pedagogia do oprimido*. Brasil: Porto Alegre.
- Friedmann, A. (2012), É hora de discutir o que queremos para as nossas crianças. Revista *Pátio Educação Infantil*, Ano X, n.º 32, julho. Porto Alegre. Consultado em 5 de maio 2016, em <http://www.grupoa.com.br/site/revista-patio/artigo/7225/e-hora-de-discutir-o-que-queremos-para-nossas-criancas.aspx>.
- Gonzalez-Mena, J. (2015), *Fundamentos da Educação Infantil. Ensinando Crianças de uma Sociedade Diversificada* (6ª ed.). Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Guimarães, D. & Leite, M^a Isabel (1999), A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos. 22ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu. Consultado em 10 de março de 2012, em <http://www.anped.org.br>.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003), *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M^a da Graça (2017), *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Lima, J. (2006), Ética na Investigação. In: Jorge Lima & José Pacheco (orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (1999), O trabalho de colegiado de professores. In: Edwards, C. et. al, *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 81-91). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Martins Filho, A., & Prado, P. (2011), *Das pesquisas com crianças: à complexidade da infância*. São Paulo: Autores Associados.
- Martins Filho, A. (2013), *Minúcias da vida cotidiana no fazer –fazendo da docência na educação infantil*. (Tese de Doutorado em Educação não publicada). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Obtido em 4 de março de 2016, de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72780/000886247.pdf?sequence=1>
- Matos, Manuela (2002), *Modos de Ser Educadora de Infância – Diversidade de Contextos e Diversidade de Prática*. (Tese de Mestrado em Educação de Adultos, não publicada). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Moss, Peter & Petrie, P. (2002), *From Children's Services to Children's Spaces: Public policy, children and childhood*. London: Routledge/Falmer.
- Moss, Peter (2009), Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, Vol. 20, nº3, 417- 436. Consultado em 4 de janeiro, em 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305123733007>.

- Nóvoa, A. (1987), *Les temps des professeurs – Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1988), O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, nº 2, 7-20.
- Nóvoa, A. (2000), Os Professores e a História da sua Vida. In: A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp. 11-31). Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- OCDE (2012), *Quality Matters in early childhood education and care: Portugal*. Paris: OCDE. Consultado em 4 de fevereiro de 2016, em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176720-en>.
- Oliveira, J. (2007), Políticas e práticas de atendimento à primeira infância: lições da experiência internacional. *Educação Infantil*. Brasília: Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Confederação Nacional do Comércio e Instituto Alfa e Beto, 207-232. Consultado em 4 de fevereiro de 2017, em http://www.alfaebeto.org.br/wpcontent/uploads/2015/12/politicas_e_praticas_de_atendimento_a_primeira_infancia.pdf.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998), *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância – um estudo de caso*. (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Ostetto, L. (org.) (2000), *Encontros e encantamentos da educação infantil: Partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papirus.
- Rayna, Sylvie, S. (2013), Alianças Educativas – Entre os serviços para a infância e as famílias. In: *Revista Infância na Europa*, nº 24, 6-7.
- Rodrigues, A. (2016), A participação das crianças bem pequenas no quotidiano da creche. In: *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança*. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 41-59. Consultado em 9 de setembro de 2017, em http://estudosdacrianca3.pt/wpcontent/uploads/2017/08/Atas_Simp%C3%B3sio_Estudos_III_red.pdf.
- Sarmiento, T. (1999), *Percursos Identitários de Educadores de Infância em Contextos Diversificados – Cinco histórias de vida*. (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, não publicada). Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Tuckman, B. W. (2005), *Manual de Investigação em Educação* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1997), *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2001), Exame temático da OCDE sobre educação e cuidados para a infância. Relatório comparativo internacional: da construção do edifício ao lançamento de pontes para o futuro. In: *Revista do GEDEI, Infância e Educação – Investigação e práticas*, nº 3, 7-24.
- Vasconcelos, T. (2006), Etnografia: Investigar a Experiência Viva. In: Jorge Lima & José Pacheco (orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 86-104). Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.

- Vasconcelos, Teresa (2012), *A casa [que] se procura: percursos curriculares na educação de infância em Portugal*. Lisboa: APEI.
- Vasconcelos, T. (2014), *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Última Lição)*. Coleção Estudos e Reflexões. Média XXI-Publishing Research and Consulting.
- Yin, R. (2005), *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

EIXO 4

**LINGUAGENS, LITERACIAS E
SABERES DAS CRIANÇAS**

**ANÁLISE DE NARRATIVAS ORAIS ATRAVÉS DA EXTENSÃO
MÉDIA DO ENUNCIADO:
UM ESTUDO COM CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR EM
CONTEXTOS INCLUSIVOS NA REGIÃO NORTE**

Sara Pereira Sapage
Centro de Investigação em Educação, Instituto da Educação, Universidade do
Minho
tfsarasapage@gmail.com

Anabela Cruz-Santos
Centro de Investigação em Educação, Instituto da Educação, Universidade do
Minho
anabelacruz@gmail.com

Pascale Engel de Abreu
Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de
l'Education, Université du Luxembourg
pascale.engel@uni.lu

RESUMO

A produção de narrativas requer competências linguísticas específicas, assim como competências cognitivas e sociais. Durante o desenvolvimento da criança, as narrativas criam uma ponte entre a linguagem oral e a vertente escrita, determinando o carácter preditivo das narrativas orais para o sucesso académico e social.

O interesse por esta temática realça a importância de explorar o desenvolvimento linguístico das crianças através das narrativas orais de modo a identificar

o risco de dificuldades linguísticas, antecipar e, possivelmente, diminuir os problemas de aprendizagem no futuro.

Deste modo este estudo tem como finalidade analisar as competências linguísticas ao nível das narrativas orais de crianças em idade pré-escolar, através da extensão média do enunciado (EME). Foi aplicada uma tarefa de reconto de uma narrativa com recurso a quatro imagens sequenciais a 46 crianças monolíngues do português europeu residentes em Portugal, entre os 3 e os 6 anos. Todas as narrativas foram transcritas e analisadas através do software CHAT CLAN para a obtenção da EME.

Os resultados obtidos revelam que a idade influencia o desempenho das crianças, verificando-se resultados superiores nas narrativas das crianças mais velhas. As crianças com 3 anos apresentaram, em média, uma EME de 4,18 palavras, as de 4 anos de 4,52, as de 5 anos de 5,56 e as de 6 anos de 6,88 palavras.

Em suma, estes resultados demonstram o padrão que distingue as crianças segundo a sua faixa etária, atribuído ao desenvolvimento sequencial da linguagem em idades precoces. Apesar da necessidade de futuras análises às restantes competências, o uso da EME das narrativas orais como ferramenta de avaliação da linguagem em idade pré-escolar pode permitir identificar o risco de dificuldades na linguagem sempre que estas competências não se assemelhem às dos seus pares da mesma idade. Deste modo, profissionais que lidam diariamente com crianças em idades precoces, como educadores de infância, professores, ou mesmo pais destas, poderão procurar apoio de serviços de intervenção precoce sempre que reconheçam estes sinais de alerta. Assim, a avaliação das competências linguísticas ao nível das narrativas orais pode constituir uma ferramenta para a identificação precoce de crianças em idade pré-escolar em risco de desenvolver problemas de linguagem.

1. INTRODUÇÃO

A prevalência de alunos portugueses com Necessidades Educativas Especiais de cerca de 10 a 12 %, onde 22% possuem problemas de comunicação, determina a necessidade de prevenir, detetar e intervir precocemente para atenuar estas dificuldades em idades precoces (Correia, 2013). A plasticidade cerebral reforça a importância desta temática em idades pré-escolares, já que quanto mais cedo for o investimento, o retorno surge mais cedo, maior e com menos consumo de recursos (Brown & Guralnick, 2012; Woolpert & Reilly, 2016). A identificação precoce de dificuldades na linguagem assume maior importância na medida em que as competências linguísticas precedem e são preditores das competências de leitura e escrita (Bishop, 2014; Fricke et al., 2017).

Uma avaliação do desenvolvimento linguístico de qualidade, para uma possível identificação de dificuldades, pressupõe a recolha de amostras do discurso e a sua análise. A amostra do discurso pode ser de um discurso espontâneo, como uma conversa, discurso provocado/dirigido, com o recurso a tarefas como o reconto de narrativas, ou por imitação (Salvia & Ysseldyke, 2007).

Todas os tipos de amostras do discurso trazem benefícios e desafios para uma avaliação linguística credível. No entanto, as amostras de discurso dirigido permitem recolher informações sobre o desenvolvimento linguístico de crianças com perfis comunicativos mais tímidos, bem como permitem recolher e analisar características específicas do seu repertório linguístico (Salvia & Ysseldyke, 2007).

Nesta categoria podem-se incluir as narrativas orais, uma forma de recolha de amostra do discurso dirigido, rico em informação sobre as características da criança, na medida em que pressupõe não só competências linguísticas, como também competências cognitivas e sociais (Botting, 2002; Pinto, Tarchi & Bigozzi, 2016).

Todas as pessoas, de todas as idades e culturas, experienciam histórias diariamente e representam os eventos da sua vida e dos quais fazem parte, imaginário e real. O conhecimento da estrutura da história contribui assim para o entendimento de como o mundo funciona, facilitando a predição de ações, consequências, causas e efeitos (Owens, 2004). As crianças têm um modelo mental ou um esquema apropriado para produzir, entender e relembrar de ideia inseridas nestas unidades de discurso particulares. A narrativa é assim uma tarefa complexa que requer competências linguísticas específicas, assim como competências cognitivas e sociais. As competências narrativas podem criar uma ponte entre a linguagem oral e a linguagem na vertente escrita. Investigação das competências narrativas demonstram que são preditivas do sucesso académico. Deste modo o desenvolvimento destas competências irá ser importante para maximizar as hipóteses de realização na escola (Botting, 2002; Pinto, Tarchi & Bigozzi, 2016).

Durante o desenvolvimento da criança, as narrativas criam uma ponte entre a linguagem oral e a sua vertente escrita, determinando o possível carácter preditivos das competências ao nível das narrativas orais para o sucesso académico, profissional e social (Bigozzi & Vettori, 2016; Pavelko & Owens, 2017).

Os eventos das narrativas devem respeitar a estrutura e coerência, denominada de macroestrutura, e a coesão, a microestrutura. A macroestrutura da narrativa pode ser definida como as características gerais da mesma, enquanto a microestrutura determina se o narrador organiza o seu discurso segundo convenções reconhecíveis (Pinto, Tarchi, & Bigozzi, 2016). A coerência diz respeito à interligação e organização dos componentes. Por sua vez, a coesão é necessária à compreensão.

As narrativas orais são assim uma parte importante da avaliação da linguagem de crianças na medida em que fornece uma amostra ininterrupta da linguagem que a criança modifica para captar o interesse do interlocutor. A análise das narrativas é das ferramentas mais valiosas que o avaliador pode utilizar. Com o propósito de rastrear ou diagnosticar, as narrativas são formas de discurso que incentivam o uso de uma grande variedade de estruturas sintáticas complexas, sendo assim possível recolher dados mais completos sobre o desenvolvimento morfofossintático da criança (Owens, 2004). Adicionalmente, as narrativas orais têm surgido como uma das competências precursoras da aquisição formal da linguagem escrita, nomeadamente para a literacia emergente (Pinto, Bigozzi, Gamannossi, & Vezzani, 2012; Bigozzi & Vettori, 2016).

A narrativa oral como amostra de discurso permite analisar a extensão média do enunciado e assim comparar a performance linguística de crianças com ou sem perturbações da linguagem. Estudos neste âmbito têm verificado padrões de atraso ou mesmo desvio por parte de crianças com estas perturbações, confirmando a importância deste índice para avaliação da etiologia, assim como determinar o possível papel do ambiente e da genética. Apesar da comparação entre diferentes estudos ser dificultada pela tipologia e forma de recolha das amostras de discurso, a extensão média do enunciado é uma medida útil para compreender a aquisição do desenvolvimento da linguagem e as suas problemáticas (Rice, Redmond, & Hoffman, 2006).

1.1. Extensão Média do Enunciado

As narrativas orais permitem assim recolher dados quanto às competências linguísticas associadas à morfofossintaxe e à semântica, sendo possível através destas recolher dados quanto à extensão média do enunciado.

Como ferramenta de análise do discurso, Roger Brown criou o *Mean Length of Utterance* (MLU), em português Extensão Média de Enunciado (EME). Esta pretende calcular o índice de comprimento médio do enunciado e, deste modo, situar o nível de linguagem da criança. Este índice é calculado através do rácio do número total de palavras empregues no discurso da criança, pelo número total de enunciados. A EME é a média de número de palavras que a pessoa produz num enunciado e fornece informação importante sobre o desenvolvimento da linguagem. Deste modo, este pode ser um indicador das dificuldades na linguagem das crianças.

Normalmente a idade cronológica da criança até aos 5 anos corresponde ao EME, contudo, este tipo de generalização deve ser feito com cautela (Shipley & McAfee, 2004). A EME em palavras (EME-p) tem sido considerada como

muito útil e fácil de analisar comparativamente à EME em morfemas (EME-m), apesar de existirem correlações elevadas entre elas. Este índice tem sido uma medida de maturação linguística amplamente utilizada, sendo importante para estudar o desenvolvimento morfossintático (Rice, Redmond, & Hoffman, 2006; Rigolet, 2000; Santos, Lynce, Carvalho, Cacela & Mineiro, 2015). Também Santos, Lynce, Carvalho, Cacela e Mineiro (2015) concluíram que a extensão média do enunciado é uma boa medida do desenvolvimento da linguagem em crianças até aos 5 anos, uma vez que a partir desta idade a EME estabiliza e verifica-se uma evolução relativamente à complexidade dos enunciados em oposição à sua extensão.

A EME-p é usualmente igual ou menor ao EME para morfemas. EME é um índice bruto pois não indica as formas ou estruturas especificamente utilizadas, apenas a quantidade delas, embora relativamente preciso do desenvolvimento gramatical (Shipley & McAfee, 2004). A EME é considerado um índice de desenvolvimento sintático melhor do que a idade devido à menor variação, já que uma criança pode ter um índice de EME de 3 palavras quer tenha dois ou quatro anos de idade. No entanto, autores questionam o uso desta medida após um EME de 4 e outros de 5 palavras (Owens, 2004; Paul, 2001; Santos et al., 2015; Shipley & McAfee, 2004).

Utilizada de forma isolada a EME é uma medida limitada como ferramenta de diagnóstico, os resultados irão variar consoante a validade e fidedignidade do tamanho da amostra. A EME fornece informação sobre a quantidade de elementos sintáticos utilizados pelas crianças, o que determina a necessidade de complementar a informação conforme os resultados obtidos com este índice (Owens, 2004). As dificuldades em utilizar a informação em crianças com EME inferior a 3 palavras também são devido ao uso limitado de palavras, nestes casos é importante avaliar outras componentes da linguagem como a semântica, procurando pelo número diferente de palavras. Nos casos de EME entre 3 e 4.5 palavras, o foco da avaliação devem ser os componentes morfológicos para além das sintáticas, uma vez que nesta fase as crianças começam a utilizar estas componentes. Pelo mesmo motivo, se a EME for maior do que 4,5 palavras, deve-se analisar outros tipos de componente com um nível maior de complexidade frásica, uma vez que as estruturas básicas morfossintáticas estão agora adquiridas e estruturas mais complexas devem começar a surgir (Paul, 2001)

Após este nível de desenvolvimento, a maioria da complexidade é resultado da reorganização interna da forma dos enunciados, em vez da adição de novas estruturas, determinando uma redução no ritmo de crescimento do EME (Owens, 2004). As verbalizações dos adultos geralmente tornam-se menores no EME e no número de palavras.

Um baixo nível de EME não indica necessariamente um problema na linguagem, uma vez que a extensão pode variar com a situação e com o interlocutor, logo é necessário complementar com outro tipo de recolhas (Owens, 2004).

A EME também é uma forma de traçar o desenvolvimento da sintaxe, evidenciando a evolução da intervenção ao longo da mesma. No entanto existem desvantagens como o facto de ser muito geral e poder esconder áreas em défice. Caso seja apenas possível uma análise em tempo real do discurso da criança, EME pode não ser a melhor opção, pela sua característica mais geral, para identificar as áreas específicas com necessidade de intervenção. Outra desvantagem prende-se com o tempo necessário para a transcrição, um processo que consome o pouco tempo em situação clínica (Paul, 2001).

Apesar da evidência da elevada qualidade da EME para a identificação e avaliação das produções efetuadas por crianças de língua inglesa e algumas para o Português do Brasil, ainda existem poucas análises relativas ao Português Europeu para idades dos 3 aos 6 anos (Santos et al., 2015).

O estudo de Santos et al (2015) revelou que o EME é superior em crianças falantes de Inglês dos EUA e de Português do Brasil em comparação como Português Europeu, embora no Português Europeu o número de palavras seja, no geral, um pouco superior.

Do estudo de Santos et al. (2015), realizado com crianças portuguesas, salienta-se que aos 4 anos de idade as crianças produzem, em média, entre 4 a 5 palavras por enunciado e aos 5 anos de idade esse valor situa-se claramente nas 5 palavras. Verificou-se uma correlação positiva e significativa com os resultados de um teste formal de desenvolvimento da linguagem, tanto para a compreensão como para a expressão, o que acentua a validade da EME-p como um instrumento de medida do desenvolvimento da linguagem.

2.MÉTODOS

O presente estudo tem como objetivo analisar as competências linguísticas, ao nível das narrativas orais, através da extensão média do enunciado (EME), de crianças em idade pré-escolar, em contextos inclusivos, residentes na região norte de Portugal.

2.1. Participantes

A amostra é constituída por um grupo de crianças residentes na região norte de Portugal. Neste estudo recorreu-se a uma amostragem não probabilística, de

conveniência, para a seleção da amostra. Os critérios de inclusão foram as seguintes: crianças monolíngues do português europeu; crianças residentes na região norte de Portugal; crianças cujos pais são portugueses e cuja língua materna é o português europeu; crianças que frequentam o jardim-de-infância inserido numa Instituição Particular de Solidariedade Social.

O grupo de crianças é constituído por 46 crianças com idades compreendidas entre 3 anos e 10 meses e os 6 anos e 2 meses (Tabela 1), e com uma média de idade de 4,54 anos e um desvio padrão de 0,78.

Variáveis independentes	Frequência (N)	Percentagem (%)
Género		
Feminino	20	43,5
Masculino	26	56,5
Idade		
3 anos	3	6,5
4 anos	20	43,5
5 anos	18	39,1
6 anos	5	10,9

Tabela 1. Caraterização geral da amostra

2.2. Instrumentos

Os dados deste estudo foram recolhidos em dois momentos. Num primeiro momento através de um questionário de identificação da criança e da sua família com o qual se obtve informação sobre as variáveis idade, género, e ainda dados importantes para agir em conformidade com os critérios de inclusão da amostra. Num segundo momento foram recolhidas as informações relativas às variáveis independentes referentes ao perfil de competências narrativas das crianças através de um teste que integra a sessão dois do projeto POLILUX.

A versão portuguesa do Teste de Narrativa em Português (TENAP) foi desenvolvida no âmbito de uma investigação conduzida pelo projeto POLILUX (POLILUX, 2014-2018, © Pascale Engel de Abreu, University of Luxembourg).

Este teste, que avalia as narrativas em português, é composto por 4 imagens sequenciais desenhadas a cores a partir das quais o avaliador narra uma história que a criança é posteriormente incitada a recontar. Foi construído segundo o português europeu e tem um tempo de aplicação total entre 5 minutos a 10 minutos dependendo das competências da criança e do seu perfil comunicativo.

2.3. Procedimentos

O processo de aplicação e análise dos dados contemplou várias etapas para que seja assegurado o rigor e valor das informações recolhidas.

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comité de Ética da Universidade de Luxemburgo, e em Portugal o projeto teve a aprovação do Conselho Científico do Instituto da Educação da Universidade do Minho.

A investigação iniciou com pedidos de autorização aos responsáveis pelas instituições onde as crianças estavam inseridas. Cedida a autorização para a realização do estudo foi pedido a colaboração das educadoras de infância, às quais foram apresentados os objetivos da investigação e os procedimentos relativos à recolha de dados.

Também foi solicitado o consentimento informado aos pais das crianças para a recolha de dados e da gravação áudio, seguindo-se o pedido de preenchimento do questionário inicial. No pedido de autorização foram mencionados os objetivos do estudo, garantindo o anonimato e confidencialidade de toda a informação analisada e resultados do estudo.

As investigadoras foram formadas no sentido de conhecer, aplicar e cotar o instrumento de recolha de dados supracitado. A aplicação da prova seguiu as instruções de acordo com o estipulado.

Durante a realização da prova foi gravado o áudio, com o consentimento informado dos pais, para análise posterior.

Todas as crianças foram avaliadas entre 2015 e 2016 de modo a que todas tivessem uma idade cronológica entre os 3 e os 6 anos no momento da recolha de dados.

Após a recolha dos dados procedeu-se à transcrição de todas as narrativas orais para um documento *Microsoft Word* que foram posteriormente transformadas e analisadas com o CHATCLAN (MacWhinney, 2000), segundo os critérios de usabilidade entre os avaliadores do projeto POLILUX. Foi também aferido o coeficiente de correlação intraclasse verificando-se uma excelente confiabilidade em todas as medidas.

Os dados foram analisados estatisticamente através do programa SPSS.

3. RESULTADOS

Relativamente aos resultados, a análise descritiva, verificou-se que as crianças com 3 anos ($n=3$) obtiveram extensão média do enunciado de 4,18. Nas crianças com 4 anos ($n=20$) os resultados revelam ser superiores aos encontrados nas crianças com 3 anos, nomeadamente na medida da EME. Importa referir

que se mantiveram as crianças que não produziram nenhuma palavra durante o teste da narrativa devido à relevância desta informação para a análise do seu desenvolvimento linguístico. As análises destes casos são relevantes na medida em que as crianças podem não ter competências linguísticas necessárias para produzirem uma narrativa oral. As crianças com 5 anos ($n=18$) apresentaram resultados continuamente superiores às crianças em faixas etárias menores, nomeadamente as de 3 e 4 anos. Por sua vez os resultados das crianças de 6 anos na medida em análise revelaram uma vez mais ser elevados. Também importa realçar que todas as crianças com 6 anos foram capazes de narrar a história proposta, o que é possível verificar pelos resultados mínimos de todas as medidas referentes à narrativa oral presentes na Tabela 2.

Idade	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
3 anos	3	4,18	1,49	3,14	5,90
4 anos	20	4,52	1,68	0	7,60
5 anos	18	5,56	2,51	0	9,57
6 anos	5	6,88	1,95	4,37	9,22

Tabela 2. Extensão Média do Enunciado por idade

A análise dos dados obtidos também se pode realizar à luz de outra das variáveis do presente estudo, o género. Deste modo, serão apresentados os dados recolhidos segundo o género feminino e masculino. Pode-se verificar resultados ligeiramente inferiores no género masculino quando se compara com o género masculino (Tabela 3).

Género	N	Média	Desvio Padrão
Feminino	20	5,29	2,19
Masculino	26	5,06	2,17

Tabela 3. Extensão Média do Enunciado por género

No que diz respeito à análise inferencial, relativamente à EME das narrativas orais, não existem diferenças estatisticamente significativas tendo em conta a idade ou o género.

4. DISCUSSÃO

A EME tem vindo a ser uma medida considerada como extremamente credível para a avaliação da linguagem, amplificando o conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem da criança e a sua aplicabilidade clínica. Também

noutras línguas, as investigações têm revelado credibilidade no uso da EME, não só na língua portuguesa como noutras línguas, nomeadamente o Irlandês, Cantonês, Italiano e o Português do Brasil (Araújo & Befi-Lopes, 2003).

No presente estudo, as médias da EME obtidas por idades, na amostra de crianças residentes em Portugal, diferem dos resultados obtidos no inglês e no Português do Brasil.

Rice et al. (2010) investigou a EME na língua inglesa nas faixas etárias entre os 2 e os 6 anos de idade, obtendo médias inferiores ao da presente amostra em todas as faixas etárias que foram alvo de análise. Owens (2004) e Paul (2001) também analisaram a EME em palavras, divulgando valores também inferiores aos encontrados, apesar de os analisarem segundo a idade em meses. Os dados aferidos para o Português do Brasil por Araújo e Befi-Lopes (2003) só dizem respeito a crianças entre os 2 e os 4 anos, contudo, também estes se revelaram bastante inferiores aos obtidos. Estas disparidades entre línguas são expectáveis devido às diferenças morfo-sintáticas entre as mesmas, bem como às diferenças metodológicas. Também entre variantes da mesma língua como é o caso do Português do Brasil e do Europeu se compreendem as diferenças verificadas, podendo-se confirmar com o exemplo da utilização do gerúndio no Português do Brasil, o que reduz o número de palavras por enunciado comparativamente ao Português Europeu (Santos et al., 2015).

Deste modo, apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas do EME em relação à idade, verifica-se uma progressão das médias entre as crianças mais novas para as mais velhas, à semelhança de estudos anteriores que encontraram uma associação forte entre EME e as idades das crianças. Estes dados revelam um aumento de desempenho da EME com idade, refletindo uma produção linguística mais elaborada.

Relativamente ao género, também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, corroborando estudos anteriores por autores noutras línguas (Rice et al., 2010; Santos et al., 2015).

5. CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo contribuem para o conhecimento sobre a extensão média do enunciado no âmbito do uso das narrativas orais como avaliação da linguagem em idades precoces, de forma a poder prevenir situações de risco e intervir precocemente nas dificuldades da linguagem.

O padrão que distingue as crianças de faixas etárias mais novas das mais velhas atribuído ao desenvolvimento sequencial da linguagem dos 0 aos 6 anos, no que diz respeito à amostra de crianças residentes em Portugal.

A avaliação das competências linguísticas ao nível das narrativas orais através da EME pode constituir uma ferramenta para a identificação precoce de crianças em idade pré-escolar em risco de desenvolver problemas de linguagem.

Profissionais que lidam diariamente com crianças em idades precoces, como educadores de infância, professores, ou mesmo pais destas, poderão procurar apoio de serviços de intervenção precoce sempre que reconheçam estes sinais de alerta.

No seguimento do presente estudo recomenda-se implementar o estudo a nível nacional, com recurso a uma amostra aleatória, calcular a EME-m para comparação com os valores da EME-p, analisar o papel dos profissionais no desempenho das crianças ao nível das narrativas orais, comparar o desempenho das crianças nas narrativas orais com amostras de discurso espontâneo, bem como mais estudos comparativos entre populações com a mesma língua materna, mas que residam em países diferentes.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, K., & Befi-Lopes D. (2003). Extensão média do enunciado de crianças entre 2 e 4 anos de idade: Diferenças no uso de palavras e morfemas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 9 (1), 156-163.
- Bigozzi, L., & Vettori, G. (2016). To tell a story, to write it: Developmental patterns of narrative skills from preschool to first grade. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 461-477.
- Bishop, D. V. (2014). *Uncommon understanding: development and disorders of Language comprehension in Children*. London: Psychology.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching & Therapy*, 18 (1), 1-21.
- Brown, S.E., & Guralnick, M.J. (2012). International human rights to early intervention for infants and young children with disabilities: Tools for global advocacy. *Infants & Young Children*. 25, 270-285.
- Correia, L. C. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fricke, S., Burgoyne, K., Bowyer-Crane, C., Kyriacou, M., Zosimidou, A., Maxwell, L., Levag, A., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2017). The efficacy of early language intervention in mainstream school settings: A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58 (10), 1141-1151.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. Third Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Owens, R. (2004). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention*. (4^o ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Paul, R. (2001). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment and intervention*. (2^o ed.). Missouri: Mosby.
- Pavelko, S. L., & Owens, R. E. (2017). Sampling utterances and grammatical analysis revised: New normative values for language sample analysis measures. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48 (3), 197-215.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Gamannossi, B. A., & Vezzani, C. (2012). Emergent literacy and early writing skills. *The Journal of Genetic Psychology*, 173, 330–354.
- Pinto, G., Tarchi, C., & Bigozzi, L. (2016). Development in narrative competences from oral to written stories in five to seven-year-old children. *Early Childhood Quarterly*, 36, 1-10.
- POLILUX. (2014-2018). *A Preschool Oral Language Intervention for Language-Minority Children: A Randomized Controlled Trial* (POLILUX). Material não publicado, Universidade de Luxemburgo, Luxemburgo.
- Rice, M., Redmond, S. M., & Hoffmand, L. (2006). Mean length of utterance in children with specific language impairment and in younger control children shows concurrent validity and stable and parallel growth trajectories. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 793-808.
- Rice, M. L., Smolik, F., Perpich, D., Thompson, T., Rytting, N., & Blossom, M. (2010). Mean length of utterance levels in 6-Month intervals for children 3 to 9 years with and without language impairments. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53, 333 - 349.
- Salvia, J., Ysseldyke, J., & Bolt, S. (2007). *Assessment in special and inclusive education*. (10^o ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Santos, M. E., Lynce, S., Carvalho, S., Cacela, M., & Mineiro, A. (2015). Extensão média do enunciado-palavras em crianças de 4 e 5 anos com desenvolvimento típico da linguagem. *Revista CEFAC*, 17 (4), 1143-1151.
- Woolpert, D., & Reilly, J. S. (2016). Investigating the extent of neuroplasticity: Writing in children with perinatal stroke. *Neuropsychologia*, 89, 105–118.

DESEMPENHO DO VOCABULÁRIO EM CRIANÇAS DE 5 E 6 ANOS DE IDADE: UM ESTUDO QUANTITATIVO EXPLORATÓRIO NO NORTE DE PORTUGAL

Sandra Ferreira
Instituto da Educação/CIED - Universidade do Minho
sandracris3180@gmail.com

Anabela Cruz-Santos
Instituto da Educação/CIED - Universidade do Minho
anabelacruz@gmail.com

RESUMO

O vocabulário é uma componente fundamental no desenvolvimento da linguagem da criança e é extremamente relevante no domínio de outras componentes linguísticas. A aquisição do vocabulário torna-se num dos marcos mais notórios do desenvolvimento da linguagem, pois é aquele que apresenta maior evolução em idades precoces. Assim, é essencial que a avaliação da linguagem da criança englobe a avaliação do vocabulário, através de meios de avaliação precisos, que permitam identificar situações de risco e áreas que necessitem de uma intervenção mais eficiente.

Por esse motivo foi implementado um estudo com a finalidade de analisar a aquisição do vocabulário, através dos processos de designação e substituição semântica obtidos na aplicação de uma prova de nomeação de vocábulos, distribuídos por 9 categorias conceituais - a prova do vocabulário do teste de linguagem ABFW, estandardizada no Brasil e adaptada para Português Europeu.

Em Portugal são escassos os instrumentos de avaliação de linguagem que analisam as diferentes dimensões da linguagem, particularmente ao nível

semântico. Desse modo, optou-se por usar neste estudo, a prova do vocabulário do teste de linguagem ABFW, que é bastante utilizada ao nível da investigação, educação e prática clínica no Brasil.

A amostra deste estudo é formada por 150 crianças de 5 e 6 anos, da região Norte de Portugal.

Os resultados obtidos indicam que: a) a faixa etária dos 6 anos revela um desempenho superior à faixa etária dos 5 anos, em todas as categorias conceituais; b) as percentagens de respostas corretas, obtidas nas categorias avaliadas foram 88% para formas e cores, 85,5% para animais, 83,6% para brinquedos e instrumentos musicais, 78,6% para meios de transporte, 75,7% para alimentos, 74,8% para móveis e utensílios, 70% para vestuário, 61,7% para profissões e 47,3% para locais; c) as categorias do vocabulário que estão melhor adquiridas pelas crianças deste estudo são Formas e Cores e Animais; d) as categorias em que as crianças demonstram maiores dificuldades e necessitam de maior intervenção são Profissões e Locais; d) em relação aos processos de substituição, quando a criança desconhece a designação de um vocábulo, opta por fazer uma substituição por palavras da mesma categoria que lhe sejam mais familiares.

Esta prova mostra ter potencialidades na avaliação do vocabulário para a população portuguesa, e poderá contribuir para o despiste de crianças com dificuldades de linguagem.

1. INTRODUÇÃO

Tal como é referido pela literatura o vocabulário torna-se num dos marcos mais evidentes, no que diz respeito à identificação e diagnóstico de uma alteração mais específica da linguagem (McGregor, Newman, Reilly & Capone, 2002; Weismer & Evans, 2002). Neste sentido, é essencial que numa avaliação à linguagem da criança seja dada especial atenção a esse domínio, logo desde cedo, para que qualquer problema possa ser detetado e subsequentemente seja feita uma intervenção adequada de modo a resolve-lo.

Para uma correta avaliação do vocabulário é essencial perceber como ocorre todo o processo de desenvolvimento e aquisição do léxico da criança. A literatura identifica alguns fatores como responsáveis pelo desenvolvimento da estrutura lexical da criança, entre os quais a idade e a frequência com as crianças são expostas às palavras (Gierut & Morrisette, 2002).

São muitas as evidências que demonstram a evolução da capacidade lexical da criança com o avanço da faixa etária (Medeiros, Valença, Guimarães & Costa, 2013; Moreti, Kuroishi & Mandrá, 2017). Estas evidências podem ser

explicadas pelo facto dos mecanismos cognitivos da criança se desenvolverem e amadurecerem com a idade. Além disso, a criança vai acumulando cada vez mais experiências do mundo material e social, adquirindo cada vez mais informação e conhecimento, o que proporciona uma compreensão mais alargada da linguagem que a rodeia (Johnston, 2010).

A frequência das palavras é um outro fator que influencia a estrutura lexical da criança. As palavras utilizadas pela criança mais frequentemente, são facilmente reconhecíveis, simplificando o processamento concetual. Este facto vai depender em grande parte das experiências e vivências a que as crianças são expostas (Cartmill et al., 2013; Gierut & Morrisette, 2002).

Para uma avaliação da linguagem da criança é fundamental conhecer instrumentos e recursos que analisem os fatores enunciados anteriormente. Contudo, apesar do crescente interesse nesta área e de toda a informação já existente, em Portugal são escassos os instrumentos que permitem avaliar de forma precisa a semântica, a dimensão da linguagem que inclui o vocabulário. (Andrade, 2008).

Assim surgiu a motivação para a realização deste estudo. Com a aplicação da prova do vocabulário (Parte B) do teste de linguagem infantil – ABFW (Andrade, Befi – Lopes, Fernandes & Wertzner, 2004), standardizada no Brasil e posteriormente adaptada para Português Europeu (PE), foi avaliado o desempenho de um grupo de crianças nas faixas etárias dos 5 e 6 anos, na área do vocabulário, através da análise dos processos de designação e substituição semântica obtidos (Cáceres-Assenço, Ferreira, Cruz-Santos & Befi-Lopes, 2018; Ferreira & Cruz-Santos, 2018). No Brasil esta prova é bastante utilizada ao nível clínico, assim como também é o instrumento mais usado em estudos empíricos, envolvendo crianças de desenvolvimento típico e com perturbações de linguagem (Filgueiras, Archibald & Landeira-Fernandez, 2013).

Tendo em conta todos os aspetos expostos precedentemente, este instrumento pode vir a tornar-se numa ferramenta útil para os profissionais da educação, na identificação precoce de problemas com a linguagem, também em Portugal (Cáceres-Assenço et al., 2018; Ferreira & Cruz-Santos, 2018).

2. OBJETIVOS

- Analisar os resultados da aplicação da prova do vocabulário do teste ABFW, adaptada para Português Europeu (PE), em crianças de 5 e 6 anos de idade e comparar os resultados entre as duas faixas etárias.
- Identificar e quantificar os processos de designação e substituição semântica dos vocábulos, das diferentes categorias conceituais da prova.

- Comparar os resultados da prova do vocabulário do teste ABFW, obtidos neste estudo em Portugal, com os resultados obtidos pela autora do instrumento, no estudo no Brasil.

3. METODOLOGIA

3.1 Amostra

O método usado para a seleção da amostra, deste estudo, foi o método de amostragem não probabilístico. A amostra deste estudo foi constituída por 150 crianças, com idades entre os 5 e os 6 anos.

Género/Idade(n)	5 anos	6 anos
Feminino	43	36
Masculino	32	39

Tabela 1. Distribuição do número de crianças por idade cronológica e género.

Todas as crianças da amostra eram de desenvolvimento típico, e estavam matriculadas em entidades públicas da Educação Pré-escolar ou do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Região Norte de Portugal.

3.2 Instrumento

O instrumento utilizado neste estudo foi a prova de vocabulário (Parte B) - de Befi-Lopes (2004), do Teste de Linguagem Infantil - ABFW (Andrade et al., 2004), que apresenta as seguintes características:

- Insere-se no Teste de Linguagem Infantil ABFW formado por 4 partes: fonologia (parte A); vocabulário (parte B); fluência (parte C); pragmática (parte D);
- A função da prova é a verificação da competência lexical, através da avaliação do vocabulário, em diferentes faixas etárias (entre os 3 e os 6 anos);
- É composta por 9 categorias conceituais, que devem ser exibidas pela mesma ordem sequencial: vestuário (10 vocábulos); animais (15 vocábulos); alimentos (15 vocábulos); meios de transporte (11 vocábulos); móveis e utensílios de casa (24 vocábulos); profissões

- (10 vocábulos); locais (12 vocábulos); formas e cores (10 vocábulos); brinquedos e instrumentos musicais (11 vocábulos);
- Abrange um total de 118 vocábulos, todos representados por uma imagem.



Figura 1. Exemplo de imagens da prova de vocabulário (Parte B) do Teste de Linguagem Infantil - ABFW

3.3 Procedimentos

Para a realização desta investigação foram obtidas as respetivas autorizações, por parte das direções das instituições e dos encarregados de educação das crianças. Todo este processo seguiu os critérios exigidos pela Comissão de Ética da Universidade do Minho.

Posteriormente, foram selecionados, com as diferentes instituições, os dias para a aplicação das provas. A aplicação das provas ocorreu em ambiente escolar e de forma individualizada. As crianças demoraram entre 10 a 20 minutos para finalizar a avaliação. As respostas das crianças foram gravadas em ficheiro áudio e depois foram registadas numa ficha de registo de respostas.

As respostas foram assinaladas considerando os seguintes termos:

- Designação do Vocábulo Usual (DVU) – A criança designa o vocábulo corretamente;
- Não-Designação (ND) – A criança não designa o vocábulo ou responde “não sei”;
- Processos de Substituição (PS) - A criança utiliza uma designação diferente para o vocábulo em causa;
- Tipologia dos PS – É atribuída uma tipologia ao processo de substituição utilizado pela criança.

Para a análise dos dados obtidos foi utilizado o *software* SPSS, versão 21. Com a finalidade de comparar o desempenho das crianças portuguesas com os valores esperados pelo ABFW, foi aplicado o teste t, considerando valores de significância de p menores que 0,05.

4. RESULTADOS

Tendo em conta os valores apresentados na tabela 2, é possível constatar que em todas as categorias a média de respostas corretas é sempre superior na faixa etária dos 6 anos, ainda que em alguns casos, com valores muito próximos.

	5 anos (N=75)	6 anos (N=75)
Categorias (n.º de vocábulos)	Média	Média
Vestuário (10)	6,83	7,19
Animais (15)	12,56	13,13
Meios de transporte (11)	8,43	8,87
Alimentos (15)	11,07	11,63
Móveis e Utensílios (24)	17,71	18,20
Profissões (10)	5,88	6,47
Locais (12)	4,64	6,69
Formas e Cores (10)	8,75	8,88
Brinquedos e Instrumentos Musicais (11)	8,89	9,49

Tabela 2. Análise das DVU nas diferentes categorias em função da idade

Na tabela 3, verifica-se que no que diz respeito às DVU, as categorias com percentagem mais elevada foram Formas e Cores e Animais. As categorias que apresentaram percentagem inferior foram Locais e Profissões. As mesmas categorias Locais e Profissões apresentaram uma percentagem superior de PS. No que diz respeito às ND, todas as categorias apresentaram percentagens muito baixas.

Categorias (n.º de vocábulos)	DVU%	PS%	ND%
Vestuário (10)	70	27,5	2,4
Animais (15)	85,5	12,0	2,47
Meios de transporte (11)	78,6	19,55	1,81
Alimentos (15)	75,7	18,73	5,6
Móveis e utensílios (24)	74,8	20,04	5,17

Profissões (10)	61,7	33,9	4,4
Locais (12)	47,2	48,17	4,58
Formas e cores (10)	88	9,1	2,8
Brinquedos e instrumentos musicais (11)	83,6	11,82	4,54

Tabela 3. Tabela percentual geral de respostas DVU, PS e ND nas diferentes categorias (Ferreira & Cruz-Santos, 2018)

Relativamente às tipologias dos processos de substituição, é possível observar através da tabela 4, que as mais utilizadas pelas crianças foram respetivamente: a substituição por co-hipónimo; substituição por vocábulos que designam seus atributos semânticos; valorização do estímulo visual; substituição por hiperónimo; substituição por parassinónimos; substituição por designação de funções;

Tipologia PS	Frequência de Uso
Modificação da categoria gramatical	186
Substituição por hiperónimo	345
Substituição por co-hipónimo	1873
Substituição por hipónimo	116
Criação de neologismo por analogia morfo-semântico-sintática	10
Substituição por parassinónimo ou equivalente	286
Substituição por vocábulos que designam seus atributos semânticos	429
Substituição por paráfrases culturais	24
Substituição por designação de funções	207
Substituição por atributo de co-hipónimo	4
Valorização do estímulo visual	392

Tabela 4. Frequência de uso das diferentes tipologias de PS (Ferreira & Cruz-Santos, 2018)

Na comparação dos resultados da prova de vocabulário ABWF em Portugal com os resultados da prova de vocabulário ABWF no Brasil (Andrade et al., 2004), é possível verificar, a partir da tabela 5, que apenas as categorias Locais, Alimentos e Vestuário, obtiveram percentagens inferiores relativamente à norma. Na tabela é possível ainda verificar, tendo em conta a análise estatística, diferença significativa entre todas as categorias do vocabulário, no que respeita aos valores obtidos em Portugal e aos valores obtidos no Brasil.

Categorias	Prova de vocabulário Brasil	Prova de vocabulário Portugal	p
	DVU%	DVU%	
Vestuário	80	70	<0,001*
Animais	70	85,5	<0,001*
Meios de transporte	70	78,6	<0,001*
Alimentos	90	75,7	<0,001*
Móveis e utensílios	65	74,8	<0,001*
Profissões	45	61,7	<0,001*
Locais	70	47,2	<0,001*
Formas e cores	85	88	0,002*
Brinquedos e instrumentos musicais	70	83,6	<0,001*

Tabela 5. Tabela percentual geral de DVU, nas diferentes categorias, para o desempenho obtido no Brasil e em Portugal (Ferreira & Cruz-Santos, 2018)

5. DISCUSSÃO

O objetivo principal deste estudo residiu em analisar o desempenho de crianças nas faixas etárias dos 5 e 6 anos, numa prova de vocabulário, através dos processos de designação e substituição utilizados.

Os resultados obtidos mostraram um desempenho progressivo e proporcional à idade, ou seja, a faixa etária dos 6 anos apresenta um desempenho superior, relativamente à faixa etária dos 5 anos (Cáceres-Assenço et al., 2018). Este resultado é corroborado por outras investigações realizadas anteriormente, que indicam a evolução da faixa etária como um dos fatores de desenvolvimento do vocabulário (Gierut & Morrisette, 2002; Johnston, 2010; Medeiros et al., 2013; Moreti, Kuroishi, & Mandrá, 2017).

No que diz respeito ao desempenho nas diferentes categorias conceituais, verificou-se que algumas categorias do vocabulário estão melhor adquiridas e consolidadas pelas crianças deste estudo e outras necessitam de maior intervenção. As categorias onde as crianças mostraram um desempenho superior foram Formas e Cores e Animais (Ferreira & Cruz-Santos, 2018). As categorias onde as crianças revelaram um desempenho inferior foram Locais e Profissões, resultados corroborados por outro estudo (Medeiros et al., 2013). Estes resultados podem explicar-se, por estas serem categorias mais exploradas e utilizadas nos jardins-de-infância e também no ambiente familiar e por isso são adquiridas com

mais eficiência. Estes resultados podem ser interpretados, tendo em conta que a aquisição e o desenvolvimento do vocabulário de uma criança, vai depender em grande parte, da frequência com que as palavras são usadas e a que as crianças são expostas (Cartmill et al., 2013; Gierut & Morrisette, 2002).

Quanto aos processos de substituição mais utilizados, a substituição por có-hipónimo destaca-se com uma utilização mais prevalente, sendo esta uma constatação sustentada por outros estudos (Carvalho, 2009; Medeiros et al., 2013). Este resultado revela que quando a criança desconhece a designação correta de um vocábulo, ela opta com mais frequência por fazer uma substituição semântica com palavras da mesma categoria que lhe sejam mais familiares ou por palavras que descrevem a função do vocábulo, utilizando vocabulário que lhe é mais familiar (Cartmill et al., 2013; Gierut & Morrisette, 2002).

Na comparação com os resultados obtidos pela autora do instrumento no Brasil é possível concluir que em quase todas as categorias o desempenho foi superior neste estudo, com exceção das categorias Locais, Alimentos e Vestuário. A obtenção destes resultados pode estar associada a uma realidade sociolinguística distinta, o que reforça a importância do uso de instrumentos culturalmente adaptados (Cáceres-Assençõ et al., 2018; Ferreira & Cruz-Santos, 2018; Medeiros et al., 2013).

6. CONCLUSÃO

Apesar de não se constituir num instrumento validado para o Português Europeu, a prova do vocabulário, do teste de linguagem – ABFW, demonstra evidências viáveis para avaliar o vocabulário de crianças no final da primeira infância, também em Portugal.

7. RECOMENDAÇÕES

- Aplicação da prova do vocabulário do teste de linguagem – ABFW, a nível nacional, com uma amostra representativa, para que esta possa assumir um cunho normativo e padronizado em Portugal.
- Estudar, associados a esta prova, os fatores de ordem socioeconómica e cultural, habilitações académicas, profissões e zonas residência, uma vez que estes também são fatores apontados pela literatura, como muito relevantes, no que diz respeito às perturbações da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, C., Befi – Lopes, D., Fernandes, F., & Wertzner, H. (2004). *ABFW: Teste de linguagem infantil nas áreas da linguagem, vocabulário, fluência e pragmática* (2nd ed.). Barueri: Pró-fono Departamento Editorial.
- Andrade, F. (2008). *Perturbações da linguagem na criança: Análise e caracterização*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cáceres-Assenço, A.M., Ferreira, S.C., Cruz-Santos, A., & Befi-Lopes, D.M. (2018). Aplicação de uma prova brasileira de vocabulário expressivo em crianças falantes do Português Europeu. *CoDAS*, 30(2), doi:10.1590/2317-1782/20182017113
- Cartmill, E., Armstrong, B.F., Gleitman, L.R., Goldin-Meadows, S., Medinac, T.N., & Trueswell, J.C. (2013). Quality of early parent input predicts child vocabulary 3 years later. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110, 11278-11283.
- Carvalho, L. S. (2009). Variação sociolinguística e aquisição semântica: um estudo sobre o perfil lexical pelo teste ABFW numa amostra de crianças em Salvador-BA. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14, 1450-5.
- Ferreira, S.C., & Cruz – Santos, A. (2018). Processos de designação e substituição semântica usados por crianças falantes de Português Europeu numa prova de vocabulário. *Audiology Communication Research*, 23, doi:10.1590/2317-6431-2018-2006
- Filgueiras, A., Archibald, L. M., & Landeira-Fernandez, J. (2013). Assessment measures for specific language impairment in Brazil: A systematic review. *Review of European Studies*, 5(5), 159-71.
- Gierut, J., & Morrisette, M. (2002). Lexical organization and phonological change in treatment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 143-159.
- Johnston, J. (2010). *Factors that influence language development* [PDF]. Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com/language-development-and-literacy/according-experts/factors-influence-language-development>
- McGregor, K. K., Newman, R. M., Reilly, R. M., & Capone, N.C. (2002). Semantic representation and naming in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45, 998-1014.
- Medeiros, V.P., Valença, K.L., Guimarães, T.L., & Costa, C.C. (2013). Vocabulário expressivo e variáveis regionais em uma amostra de escolares de Maceió. *Audiology Communication Research*, 18(2), 71-7.
- Moretti, T. C., Kuroishi, R. C., & Mandrá, P. P. (2017). Vocabulário de pré-escolares com desenvolvimento típico de linguagem e variáveis socioeducacionais. *CoDAS*, 29(1), doi: 10.1590/2317-1782/20172016098
- Weismer, S. E., & Evans, J. L. (2002). The role of processing limitations in early identification of specific language impairment. *Topics in Language Disorders*, 22(3), 15-29.

DESENVOLVER O LÉXICO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM COM BASE NA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Catarina Serra

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra
cserra@esec.pt

Natália Albino Pires

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra
Cátedra UNESCO em Património Imaterial e Saber-Fazer Tradicional – Univ. Évora
Instituto de Estudos de Literatura e Tradição – NOVA FCSH
Centro de Investigação em Artes e Comunicação – UAlg / Centro de Estudos
Históricos da Lourinhã
npires@esec.pt

RESUMO:

Vários autores salientam a estreita relação do conhecimento lexical e das habilidades fonológicas com a aprendizagem da leitura e da escrita, destacando com particular ênfase a direta correspondência estabelecida entre o conhecimento lexical e a compreensão de um texto e o conseqüente sucesso ou insucesso escolar dos alunos. Assim, quanto maior for o número de palavras conhecidas pela criança à entrada do 1º Ciclo do Ensino Básico, melhor será a sua compreensão textual/leitora; e quanto melhor for a sua compreensão leitora maior será o seu conhecimento lexical.

Com base nos estudos que comprovam que algumas das dificuldades de leitura detetadas durante o 1.º Ciclo do Ensino Básico correspondem a défices

metalinguísticos evidenciados logo na educação pré-escolar, acentuamos a ideia já defendida por outros investigadores de que uma consciência lexical desenvolvida à entrada do 1.º Ciclo é imprescindível para a compreensão textual. Assim, sendo a competência lexical das crianças fundamental para o seu sucesso escolar ao longo de toda a escolaridade, procuramos mostrar que o jardim-de-infância pode ter um papel determinante na ampliação e sedimentação das estruturas léxicas das crianças.

Por conseguinte, apresentaremos os primeiros resultados de uma experiência de aprendizagem baseada na metodologia de trabalho de projeto realizada com um grupo heterogêneo de uma sala de Jardim de Infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada no distrito de Coimbra que consistiu na implementação, ao longo de seis semanas, de um projeto pedagógico nascido dos interesses e motivações do grupo de crianças sobre plantas, ervas aromáticas e sementes.

1. INTRODUÇÃO

Durante as últimas décadas, vários autores, portugueses e estrangeiros (Alliende & Condemarín, 2005; Beck, Perfetti & McKeown, 1982; David, 2003; Duarte, 2000; Duarte 2008; Duarte et al. 2011; Jolibert, 1994; Lencastre, 2002; Morais, 1997; Reis et al., 2010; Sim-Sim, 1998 e 2010; Snow et al., 1991; Viana, 2002, entre outros), têm alertado para a existência de uma estreita relação entre o conhecimento lexical e as habilidades fonológicas e a aprendizagem da leitura e da escrita, destacando com particular ênfase a direta correspondência estabelecida entre o conhecimento lexical e a compreensão de um texto. Indiscutivelmente, como lembra Duarte et al. (2011, p.30), o capital lexical e a consciência lexical “são traves mestras do nosso conhecimento da língua, ingredientes essenciais das nossas competências de uso da língua e factores decisivos do sucesso escolar”. Como tal, o nível da competência lexical das crianças e adolescentes torna-se fundamental e pode determinar o seu sucesso ou insucesso escolar ao longo de toda a escolaridade.

É, nesta sequência, consensual entre os diferentes autores, que tanto a fluência leitora como a eficiência leitora de um qualquer indivíduo em qualquer faixa etária dependem do seu capital lexical. Portanto, quanto maior for o número de palavras conhecidas pela criança/jovem ou adulto, melhor será a sua compreensão textual/leitora; e quanto melhor for a sua compreensão leitora maior será o seu conhecimento lexical.

A fluência e a eficiência da leitura estão, no entanto, estreitamente dependentes de fatores externos e internos ao leitor e há fatores específicos que interferem na compreensão da leitura¹. Por seu turno, as dificuldades de leitura evidenciadas pelas crianças derivam, na maioria dos casos, da sua pouca informação não visual relevante, das suas poucas estratégias de leitura, em particular da previsão e da inferência, e do seu parco conhecimento prévio, tanto linguístico como não linguístico (Alliende & Condemarín, 2005; Goodman, 2002; Lopes, 2006; Lopes et al., 2014; Pires, 2016; Sim-Sim, 2006; Solé, 1992; Snow et al., 1991).

Deste modo, o alargamento da competência lexical permite o alargamento do dicionário mental e o enriquecimento da informação relativa a cada unidade lexical. O alargamento das opções de produção de estruturas e a tomada de consciência do modo como a gramática da língua se organizam são a base da competência leitora. Nesta medida, o desenvolvimento da competência linguística permite que, durante o decurso da leitura, se faça com maior rapidez o reconhecimento de palavras, a busca do significado mais adequado e compatível com o contexto e a ativação de cadeias lexicais e que o processo de leitura/compreensão se desenrole mais eficazmente. Para além disto, o desenvolvimento da competência linguística aumenta a capacidade de predição, porque disponibiliza maior informação sobre as propriedades sintáticas e contextuais de cada item lexical; porque obriga ao uso de capacidades de inferência baseadas na frequência de certas sequências linguísticas e porque requer uma maior atenção sobre os marcadores sintáticos de relações de concordância e de dependência².

É, com base nestes pressupostos, que vários autores salientam que se estabelece uma relação dialética entre o conhecimento lexical e a leitura: o conhecimento lexical potencia a compreensão leitora e a leitura potencia a ampliação e o conhecimento lexical, pelo que o grau de conhecimento lexical determina ininterruptamente a compreensão do que é lido (Laufer, 1991 e 1997; Reis et al., 2010). O jogo psicolinguístico de adivinhação em que pensamento e linguagem se envolvem em contínuas trans-ações (Goodman, 2002, p. 13) justifica a necessidade de se trabalhar o léxico em contexto escolar de modo a potenciar a fluência e a eficiência leitora das crianças.

1 Não entra nos objetivos deste trabalho abordarmos os fatores que interferem na compreensão da leitura. Lembramos, a título de exemplo, que o maior ou menor grau de compreensão pode decorrer da tipologia textual; do assunto do texto; do ambiente escolhido para a leitura, etc. (Alliende & Condemarín, 2005).

2 Cf., por exemplo, Duarte (2008) ou Schleppegrell, (2004).

Para a nossa investigação, partimos, pois, da premissa de que uma consciência lexical desenvolvida à entrada do 1.º Ciclo é imprescindível para a compreensão textual subsequente. E, por outro lado, temos em consideração os estudos que comprovam que algumas das dificuldades de leitura detetadas durante o 1.º CEB correspondem a défices metalinguísticos evidenciados logo no pré-escolar (Catts & Kahmi 1999, citado por Moura, 2009, p.75; França et al., 2004; Reis et al, 2010; entre outros).

Assim, neste trabalho, procuraremos mostrar que o jardim-de-infância pode ter um papel determinante na ampliação e sedimentação das estruturas léxicas das crianças e que o desenvolvimento do capital lexical pode ser promovido desde a educação pré-escolar, tendo em conta os interesses e as questões das crianças acerca do mundo que as rodeia. Muito particularmente, apresentaremos os primeiros resultados de uma experiência de aprendizagem baseada na metodologia de trabalho de projeto, procurando verificar se contribuiu, ou não, para a promoção do aumento do capital lexical das crianças.

2. DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL LEXICAL: QUE ENSINO FORMAL?

Nos últimos anos, vários estudos têm reiterado a necessidade de, em contexto letivo, se ampliar, através do ensino explícito, o léxico dos alunos para colmatar as dificuldades de compreensão textual que vêm sendo por si reveladas (Araújo, 2011; Calaque, 2002 e 2008; David, 2003; Duarte et al., 2011; Lopes, 2006; Pais & Sardinha, 2011; Sim-Sim, 2006 e 2009; Smith & Dahl, 1984; Schleppegrell, 2004; Solé, 1992, entre outros).

Dada a quantidade e a complexidade do conhecimento implícito mobilizado pelo falante, tanto no ato de compreender como no de usar uma determinada palavra (Duarte et al., 2011; Rio-Torto, 2013), torna-se imprescindível “fixar como objectivo educativo o enriquecimento do capital lexical das crianças e o desenvolvimento da sua consciência lexical” (Duarte et al., 2011, p.30).

De facto, para a área do português, os documentos orientadores do Ensino Básico (*Programa de Português; Metas Curriculares e Aprendizagens Essenciais*) reconhecem a necessidade de aumentar o capital lexical das crianças. Assim, os descritores de desempenho “Apropriar-se de novos vocábulos”³ e “Monitorizar a

3 Para o 1.º ano aconselha-se “Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, casa, família, alimentação, escola, vestuário, festas, jogos e brincadeiras, animais, jardim, cidade, campo)” (Buescu et al., 2015, p.45), variando apenas os campos lexicais sugeridos no 2.º ano (Buescu et al., 2015, p.49), no 3º (Buescu et al., 2015, p.54) e no 4º (Buescu et al., 2015, p.59).

compreensão”⁴, propostos pelo Ministério da Educação nas Metas Curriculares de Português, preconizam o reconhecimento do significado de novas palavras e a identificação das frases ou palavras não compreendidas nos diferentes textos. No domínio da Gramática, as *Aprendizagens Essenciais* (AE) do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) recomendam, logo para o 1.º ano, que os alunos fiquem capazes de “descobrir e compreender o significado de palavras pelas múltiplas relações que podem estabelecer entre si [e] Descobrir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto verbal e não-verbal” (AE – 1.º Ano, 2018, pp.10-11), sugerindo exemplos de ações a desenvolver em sala de aula com vista ao cumprimento destes objetivos⁵. Das AE, destaca-se o facto de, ao longo de todo o 1.º CEB, se reiterar a necessidade de desenvolver o conhecimento lexical, ativo e passivo, dos alunos com recurso a atividades várias⁶.

De igual modo, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016) já preconizam, para o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o desenvolvimento da comunicação oral e da consciência linguística das crianças e apresentam sugestões de atividades que desenvolvam este domínio, considerando-se neste documento que as aprendizagens relativas ao léxico se podem verificar sempre e quando a criança “faz perguntas sobre novas palavras ou usa novo vocabulário” (Silva et al., 2016, p.63) ou quando a criança “suprime

4 Desde o 1.º ano que se preconiza “Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e pedir esclarecimento e informação ao professor e aos colegas” (Buescu et al., 2015, p.46) com uma mínima variação no 2.º e no 3.º anos. Só no 4.º ano surgem outros descritores de desempenho: “Identificar segmentos de texto que não compreendeu [e] Verificar a perda da compreensão e ser capaz de verbalizá-la” (Buescu et al., 2015, p.59).

5 Para o 1.º ano, as atividades a desenvolver em sala de aula sugeridas pelas *Aprendizagens Essenciais* (AE) envolvem a “ampliação do conhecimento lexical de base do aluno por meio de atividades que, por exemplo, impliquem ler, deduzir significados, perguntar, observar semelhanças entre palavras, organizar famílias de palavras” (AE – 1.º ano, 2018, p.11).

6 Veja-se como nas AE se reitera, ao longo do 1.º CEB, a necessidade de desenvolver o capital lexical dos alunos. Com efeito e de acordo com as AE, no final do 2.º ano os alunos devem ficar capazes de “Depreender o significado de palavras a partir da sua ocorrência nas diferentes áreas disciplinares curriculares; Associar significados conotativos a palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal; Desenvolver o conhecimento lexical, passivo e ativo” (AE – 2.º ano, 2018, p.12). No final do 3.º ano, devem ficar capazes de “Depreender o significado de palavras a partir da sua análise e a partir das múltiplas relações que podem estabelecer entre si; Deduzir significados de palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal; Conhecer a família de palavras como modo de organização do léxico” (AE – 3.º ano, 2018, p.13). E, no final do 4.º ano, devem ficar capazes de “Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir da análise da sua estrutura interna (base, radical e afixos); Deduzir significados conotativos a palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal; Compreender regras de derivação das palavras e formas de organização do léxico (famílias de palavras)” (AE – 4.º ano, 2018, p.13).

ou substitui alguma(s) palavra(s) numa frase, atribuindo-lhe um novo significado ou formulando novas frases” (Silva et al., 2016, p.65).

Da análise dos documentos orientadores da educação em Portugal e dos estudos que vêm sendo dados à estampa, parece indubitável que uma possível parte da solução para as dificuldades de compreensão leitora passa pelo ensino de léxico e pelo desenvolvimento da consciência lexical das crianças. Vários são os caminhos e as estratégias didáticas ao dispor do educador/professor para o desenvolvimento e ampliação do léxico dos seus educandos e, na realidade, todas elas envolvem, implícita ou explicitamente, o ensino do léxico. A questão que se nos coloca, então, é a de saber quando e como ampliar o acervo lexical das crianças.

Com efeito, focando a sua atenção na educação pré-escolar, Sim-Sim (1992) defende que as atividades de enriquecimento lexical serão um poderoso auxiliar para o estabelecimento das relações de significado, sobretudo nas relações de sinonímia e hiponímia, uma vez que as crianças até por volta dos 4 anos, dado o seu estado de desenvolvimento, têm dificuldade em lidar com sinónimos. Nesta fase do seu desenvolvimento, a uma palavra diferente ainda tem de corresponder um significado diferente e os exercícios de enriquecimento lexical ou de ampliação do capital lexical podem favorecer o processo de categorização das palavras. Por seu turno, Sim-Sim et al. (2008) reiteram que a capacidade de manipular sinónimos e antónimos ou a compreensão de estruturas com sentidos figurados depende da tomada de consciência, por parte das crianças, da arbitrariedade do léxico da sua língua materna. Por isso, segundo as autoras, “a capacidade de compreender sinónimos ou metáforas implica, necessariamente, familiaridade com a realidade e com os significados envolvidos, podendo os educadores desempenhar um importante papel ao discutirem os significados de palavras ou de enunciados nos contextos onde surgem (quer seja em histórias, adivinhas, lengalengas, provérbios ou contextos comunicativos variados)” (Sim-Sim et al, 2008, p. 62). Também Pires (2016) defende que a ampliação e sedimentação do conhecimento lexical das crianças podem e devem ser promovidas desde a educação pré-escolar.

Para o ensino implícito do léxico, pode recorrer-se a contos breves e longos de autor ou tradicionais. Podem usar-se poemas de autor ou tradicionais, filmes de animação de qualidade⁷, canções, lengalengas, etc. Pode levar-se as crianças a criar narrativas breves (podendo ensinar-se-lhes composição gráfica, as partes constitutivas do livro, etc.), a compor poemas de verso livre e com rima, a

7 Os filmes podem ser escolhidos a partir das listas anuais propostas pelo Plano Nacional do Cinema e disponibilizadas pela Direção-Geral de Educação (Ministério da Educação) em <http://www.dge.mec.pt/plano-nacional-de-cinema>

compor canções (ensinando-se-lhes composição musical), etc. Para a realização de qualquer uma destas atividades são, necessariamente, convocados campos lexicais e campos semânticos de diferentes áreas do saber que ampliarão, sem dúvida, o capital lexical das crianças.

Por seu turno, o ensino explícito do léxico pode incidir sobre diferentes aspetos como a manipulação fonémica e a ampliação lexical (que desenvolvam as habilidades metalinguísticas requeridas pelos processos cognitivos implicados na aprendizagem da leitura a partir do 1.º ano de escolaridade); como o conhecimento de palavras novas presentes nos textos abordados; como a aquisição de estratégias de mapeamento de significado ou conhecimento de vocabulário específico (Costa, 2004, p.74), cumprindo “dois objectivos básicos: i) conhecer as palavras necessárias no contexto escolar que são essenciais aos temas que se estão a aprender em cada momento, ii) desenvolver as capacidades necessárias para poder aprender o significado das palavras sem recorrer à ajuda do outro” (Costa, 2004, p.74).

Independentemente do nível (educação pré-escolar ou educação básica) em que se ensina o léxico ou do caminho por que opta o educador/professor ou das estratégias didáticas escolhidas, o importante é que o ensino do léxico seja, em palavras de Araújo (2011, p.78), pautado pelo rigor, exigência e criatividade porquanto dessa forma se proporcionará aos alunos “um desenvolvimento lexical com fortíssimas repercussões na compreensão da leitura”.

Sendo, segundo Pires (2016, p.449), “o caminho para o enriquecimento vocabular e a ampliação do léxico de uma criança [...] tão diverso quanto a capacidade criativa e inovadora do próprio educador, [e] os recursos à sua disposição infindáveis”, naturalmente surgiu a questionação: poderá a metodologia de trabalho projeto funcionar como um meio/um veículo, por excelência, para a ampliação e sedimentação do conhecimento lexical das crianças?

3. UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM COM BASE NA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

3.1. Da importância da metodologia de trabalho de projeto

Embora a metodologia de trabalho de projeto não tenha como objetivo específico desenvolver a linguagem em geral, nem o léxico em particular, contempla uma construção articulada do saber, tendo em conta o desenvolvimento holístico da criança (Katz & Chard, 1997; Silva et al., 2016). Ao aplicarmos a metodologia de trabalho de projeto e ao fomentarmos um

desenvolvimento integrado da criança, estamos a fazê-lo, indiscutivelmente, através da linguagem porquanto linguagem e pensamento estão interligados (Chomsky, 1973 e 1998; Martins, 2002; Thornton, 2007; Turner, 1996; Vygotsky, 2005; Williams, 1999). Por outro lado, Katz & Chard (1997, p. 75) destacam que “o princípio subjacente ao trabalho de projeto é que as atividades que duram um longo período de tempo fortalecem a predisposição da criança para se empenhar e absorver em trabalhos que cativam a mente”. Portanto, sendo o ser humano um ser social que utiliza a linguagem enquanto meio de socialização e como veículo de desenvolvimento cognitivo (Borges & Salomão, 2003; Golombek et al., 2008; Luria & Yudovich, 1985; Snow, 1989; Turner, 1996; Vygostky, 1984), parece-nos que a metodologia de trabalho projeto pode desenvolver a linguagem, neste caso particular desenvolver e ampliar o léxico das crianças.

Segundo Leite et al. (1989, p.140), a metodologia de trabalho de projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social”. Esta metodologia baseia-se, segundo Vasconcelos (2011, p.15), numa “aprendizagem centrada em problemas, numa proposta de cooperação na multidisciplinaridade, numa orientação para os fins sociais da aprendizagem e num trabalho nas fronteiras do currículo através de projetos integradores, fazendo o currículo funcionar como um sistema”. Assim sendo, a participação em projetos pedagógicos, para além de implicar profundamente os seus participantes, envolve-os na resolução ativa de problemas, levando-os a adotar o papel de “criadores ativos de saberes” (Vasconcelos, 2011, p.9).

A visão da criança como construtora ativa do seu conhecimento, inerente ao desenvolvimento de projetos, vai ao encontro dos fundamentos previstos pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar* (Silva et al, 2016), que a reconhecem como sujeito e agente do processo educativo, o que implica dar-lhe “a oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança, na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (p.9). Também a Convenção dos Direitos da Criança (1989) prevê direitos de participação à criança, nomeadamente “o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado” (Silva et al., 2016, p.9).

Baseando-se em Whitebread (1996), Portugal (2009, p.49) afirma que, existindo uma clara ligação entre o desenvolvimento cerebral e desenvolvimento emocional e intelectual, “as crianças necessitam de desafio intelectual e de valores”. Nesse sentido, a autora considera que é necessário proporcionar-lhes um contexto de aprendizagem estimulante, que forneça “novas, activas e significativas experiências, individuais e partilhadas, oportunidades de exploração e envolvimento das crianças na discussão e resolução de problemas, oportunidades de expressão e representação” (Portugal, 2009, p. 49).

Katz & Chard (1997) advogam que muitas das pesquisas realizadas nos últimos anos relativas ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, corroboram a perspectiva de que “a abordagem de projeto é uma forma adequada de estimular e valorizar o [seu] desenvolvimento intelectual e social” (Katz & Chard, 1997, p.19). Portanto, esta metodologia de trabalho de projeto, para além de promover a aquisição de conhecimentos, capacidades, predisposições e sentimentos por parte dos intervenientes, tem em conta os interesses e o contexto familiar das crianças na escolha dos temas, pelo que os conhecimentos que adquirem são culturalmente relevantes para elas. Vasconcelos (2011), por seu turno, defende que esta pedagogia/metodologia desenvolve competências que se revelam fundamentais numa sociedade do conhecimento, em que se torna imperativo saber recolher e tratar informação, trabalhar em grupo, ter sentido de cooperação, tomar decisões e possuir competências metacognitivas aliadas ao espírito de iniciativa e criatividade. O desenvolvimento de projetos pedagógicos favorece, por conseguinte, a participação ativa das crianças, que são vistas como investigadoras natas, capazes, competentes e construtoras de significado. (Katz & Chard, 1997; Kinney & Wharton, 2009; Vasconcelos, 1998).

Na metodologia de projeto, a documentação assume um papel fulcral, pois é através da recolha de evidências do desenvolvimento do projeto que se consegue perceber quais as aprendizagens efetuadas pelas crianças. Este processo, permite também que o educador reflita acerca das suas práticas. (Vasconcelos et al., 2011).

3.2. A implementação da experiência de aprendizagem

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, definimos como projeto de investigação a implementação de uma experiência de aprendizagem com base na metodologia de trabalho de projeto, procurando aferir se esta metodologia promoveria, ou não, o aumento do capital lexical das crianças.

De modo sucinto, a intervenção teve em conta as fases inerentes ao desenvolvimento de um projeto pedagógico que, segundo Vasconcelos et al. (2011), tem quatro fases com objetivos diferentes, mas indissociáveis⁸.

Assim, inicialmente reunimos as concepções prévias das crianças relativamente ao tema do projeto (plantas, ervas aromáticas e sementes) e, em conjunto, definimos as questões que o grupo pretendia ver respondidas. Da discussão em grande grupo, nasceram as seguintes questões:

- De que cor são os orégãos?
- Os orégãos crescem mais rápido dentro da sala ou no quintal?
- A lagarta come folhas de orégãos?
- As sementes têm nome?
- O que temos de fazer para comer os orégãos?
- Em que comidas os orégãos ficam bons?
- Será que os orégãos dão flores?
- Será que há orégãos venenosos?

Nesta sequência, foram realizadas diversas atividades. Uma foram propostas pelas crianças e outras pelas estagiárias⁹, de modo a que todas as questões-problema formuladas obtivessem resposta e de forma a que as aprendizagens realizadas fossem significativas¹⁰.

As atividades desenvolvidas contemplaram:

- a realização e a partilha de pesquisas;

8 As autoras defendem que a 1ª fase diz respeito à definição do problema, em que se “formula um problema ou questões a investigar, definem-se dificuldades a resolver e o assunto a estudar” (Vasconcelos et al., 2011, p.14) e reúnem-se as concepções prévias das crianças sobre o tema. Na fase 2, denominada planificação e desenvolvimento do trabalho, “elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas” (Vasconcelos et al., 2011, p.15). A fase 3, a da execução, caracteriza-se pelo início o processo de pesquisa, por via de experiências diretas. As crianças preparam o que desejam saber, registam (através de registos gráficos, vídeo, áudio, construções) e organizam informação. Para além disso, comparam as informações que descobriram com as ideias iniciais, redefinindo caminhos de exploração. Por fim, a fase 4 diz respeito à avaliação/divulgação, ocorrendo uma comparação entre as concepções iniciais e as aprendizagens efetuadas pelas crianças (avaliação) e uma “socialização do saber”, através da divulgação do projeto.

9 Em cada núcleo de estágio em educação pré-escolar estão pelo menos duas estagiárias. A intervenção foi planificada pelas estagiárias deste núcleo de estágio, embora cada uma delas tivesse objetivos investigativos diferentes.

10 Utilizamos o conceito de aprendizagem significativa defendido por Ausubel, Novak & Hanesian (1980).

- a confeção de receitas variadas;
- a utilização do quintal da instituição para a criação de uma horta;
- a degustação de alimentos;
- a construção de um espantalho.

As atividades incluíram, num primeiro momento, a realização de pesquisas, tendo em conta os focos de interesse de cada uma das crianças envolvidas no projeto. A procura de respostas ocorreu tanto em contexto familiar, como em contexto de jardim-de-infância e os resultados foram partilhados com o grupo à medida que as crianças traziam os seus registos.

Das atividades desenvolvidas no âmbito desta experiência de aprendizagem com base na metodologia de trabalho de projeto, salientamos aqui as principais atividades realizadas com as crianças na fase de execução do projeto.

Uma das crianças trouxe para a instituição sementes de cravo, salsa e alface e manifestou vontade de semeá-las em conjunto com os colegas no quintal do exterior. Após decisão democrática de quem semearia o quê e após a limpeza do terreno definido para o cultivo das sementes, o grupo aceitou a ideia de ser criada uma horta e cumpriu com empenho o objetivo a que se propôs, tendo semeado um conjunto variado de sementes.

A partir das pesquisas realizadas pelas crianças, surgiram outros interesses que motivaram a realização de mais atividades e a consequente prossecução do projeto. Quando ocorreu a partilha da resposta à questão “As sementes têm nome?”, o grupo descobriu que existia uma grande variedade de sementes, nomeadamente as de cacau. Após serem questionadas sobre o seu sabor, tiveram uma experiência sensorial com a degustação destas sementes e de chocolate muito amargo.

Algumas das crianças do grupo quiseram semear o cacau, tendo surgido a questão “*O que podemos fazer com as sementes de cacau?*”. Esta questionação levou à pesquisa de receitas culinárias e posterior confeção de bolachas com a semente. Uma vez que os orégãos foram um dos “protagonistas” deste projeto, foi também sugerido ao grupo a confeção de uma receita que envolvesse esta erva aromática, nomeadamente uma pizza.

Durante o projeto, uma das crianças referiu que as sementes da horta não cresciam porque os pássaros as comeriam, tendo dado a sugestão de procedermos em conjunto à construção de um espantalho que teria como objetivo espantar as aves.

Após a fase de execução do projeto, cujas principais atividades acabamos de descrever, seguiu-se a fase de avaliação/divulgação.

Na fase de avaliação, foram novamente colocadas as questões-problema iniciais ao grupo, para perceber quais as aprendizagens efetuadas, e foram

realizadas entrevistas individuais nas quais cada criança teve a oportunidade de referir o que tinha aprendido e de que mais tinha gostado ao longo da concretização do projeto.

3.3. Os primeiros resultados

Apresentamos, aqui, resultados parciais¹¹ da experiência de aprendizagem baseada na metodologia de trabalho de projeto realizada com um grupo heterogêneo de uma sala de Jardim de Infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada no distrito de Coimbra. Esta experiência de aprendizagem consistiu na implementação, ao longo de seis semanas, de um projeto pedagógico nascido dos interesses e motivações do grupo de crianças sobre plantas, ervas aromáticas e sementes.

Tendo em conta que, em Portugal, as baterias de testes que avaliam o conhecimento lexical das crianças não contemplam o campo lexical nem o campo semântico trabalhado com o grupo¹², foi necessário recorrer a outra metodologia de avaliação do conhecimento lexical do grupo de trabalho. Numa primeira fase, para avaliar o seu conhecimento lexical, recorreu-se à gravação áudio e análise das conversas que ocorreram no início do projeto em grande grupo, nas quais se tentava perceber quais as conceções prévias que as crianças tinham relativamente ao tema e o que pretendiam descobrir. Após a intervenção, e de modo a verificar se ocorreu aumento do capital lexical, procedeu-se à realização de entrevistas individuais, tendo-se comparado quais os termos específicos, relativos aos campos lexical e semântico relacionados com o tema do projeto, que as crianças utilizavam no início e após a experiência.

Da análise das conversas entre estagiária e crianças que ocorreram no início do projeto, da avaliação da implementação do projeto feita em grande grupo e

11 A totalidade dos dados da nossa investigação, de que aqui apresentamos uma pequena parte, será divulgada aquando da defesa pública do Relatório Final com vista à obtenção do grau de Mestre no âmbito do Mestrado em Ensino no Pré-Escolar e 1.º CEB.

12 Em Portugal, as baterias de testes que têm como objetivo específico aferir o conhecimento linguístico de crianças em idade pré-escolar e escolar ainda são escassas. Destacam-se, no entanto, o TICL (Viana, 2002), o TALO (Sim- Sim, 1997), o GOLE (Sua- Kay e Santos, 2003) e a adaptação para o Português Europeu do ABFW (Andrade et al., 2004). Para além destes testes, existem os testes utilizados para aferir distúrbios de linguagem. Não obstante, não se adequam ao objetivo do nosso trabalho de investigação.

da análise dos questionários finais, salientam-se alguns dados que nos parecem pertinentes e reveladores das aprendizagens das crianças¹³.

A análise dos resultados permite-nos afirmar que existiu, efetivamente, aumento do capital lexical para algumas das crianças envolvidas no projeto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os primeiros resultados agora trazidos à luz mostram que a metodologia de trabalho de projeto, ainda que não tenha como objetivo específico desenvolver a linguagem, pode usar-se como veículo para o desenvolvimento e ampliação do léxico das crianças. Estes dados aqui apresentados mostram, também, que esta metodologia, pela sua especificidade, pode funcionar como estratégia didática, sendo um contributo valioso para o ensino do léxico em contexto letivo.

Se é, por um lado, importante que os educadores tomem consciência de que esta metodologia pode ser um meio para ampliar e sedimentar o conhecimento lexical das crianças, por outro lado, é necessário que este tipo de atividades não seja uma prática esporádica. Na realidade, consideramos que este tipo de atividades deveria ser uma constante da prática letiva porquanto uma aprendizagem assente na descoberta, além de consolidar conhecimento, levará a uma maior ampliação e sedimentação do léxico das crianças.

É nossa convicção, portanto, que o léxico pode, indubitavelmente, ser trabalhado, ampliado e sedimentado a partir do pré-escolar através de atividades que partam da curiosidade das crianças e que vão ao encontro das suas questionações sobre o mundo que as rodeia. Mas, mais ainda, é nossa convicção que a metodologia de trabalho de projeto é viável noutros níveis de ensino como estratégia didática. Partindo da curiosidade e da questionação sobre o mundo que rodeia as crianças e os jovens dos diferentes níveis de ensino (da educação pré-escolar ao ensino secundário), amplia-se-lhes o conhecimento sobre a(s) realidade(s) e, inquestionavelmente, aumenta-se-lhes o capital lexical. Por conseguinte, dota-se crianças e jovens de um vasto conhecimento que será recuperado aquando da ativação das estratégias de previsão e de inferência requeridas pelo processo de leitura e compreensão textuais. Consequentemente, estar-se-á a contribuir para minimizar as dificuldades de aprendizagem da

13 Como afirmamos acima, os dados gerais da investigação não podem ser aqui publicados na totalidade sob pena de comprometer a redação do Relatório Final para a obtenção do grau de Mestre. Damos a conhecer, por isso, dados exemplificativos dos resultados finais da investigação.

leitura, as dificuldades de compreensão leitora e de velocidade de leitura que vêm sendo sentidas por diversos estudiosos e comprovadas em diversos estudos.

Infelizmente, a metodologia de trabalho de projeto, muito embora comece a surgir em alguns agrupamentos de escolas projetos educativos que rejeitam metodologias de ensino/aprendizagem centradas no professor¹⁴, raramente é utilizada noutro contexto que não o da Educação Pré-Escolar. Estamos, não obstante, conscientes de que desenvolver o léxico das crianças a partir das suas questionações requer, por um lado, que o educador/professor tenha a coragem de inovar, que seja criativo e, sobretudo, que seja capaz de trabalhar sem rede e sem espartilho. Além disso, esta metodologia de trabalho exige, também, que os demais Educadores, muito particularmente os pais, cumpram o seu papel e trabalhem de forma concertada com as instituições que as suas crianças frequentam.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Alliende, F. & Condemarín, M. (2005). *A Leitura. Teoria, Avaliação e Desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Andrade, C.; Befi-Lopes, D.; Fernandes, F. & Wertzner, H. (2004). *ABFW – Teste de Linguagem Infantil nas áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática*. (2ª ed.) Barueri. SP: Pró- Fono Departamento Editorial.
- Araújo, C. B. (2011). O lugar das palavras na aula de língua materna. *EDUSER: Revista de Educação*, 3 (2), 60-81.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A. & McKeown, M. G. (1982). The effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 506-521.
- Borges, L. C. & Salomão, N. M. R. (2003). Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 327-336.
- Buesco, H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Calaque, E. (2002). *Les mots en jeux: l'enseignement du vocabulaire*. Grenoble: CRDP de l'Académie de Grenoble.

¹⁴ Salientamos, a título de exemplo, os projetos educativos do Agrupamento de Escolas de Vila Nova da Barquinha, do Agrupamento de Escolas de Carcavelos ou do Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva.

- Calaque, E. (2008). *L'enseignement du vocabulaire à l'école: Eléments de réflexion et propositions didactiques*. Conférence du 15 octobre. Lyon. Consultado em outubro, 2018, em http://www2.ac-lyon.fr/services/maitrise-de-langue/IMG/pdf/synthese_calaque.pdf
- Chomsky, N. (1973). *Linguagem e pensamento*. Petrópoles/Rio de Janeiro: Vozes.
- Chomsky, N. (1998). *Linguagem e mente: Pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Brasília: Editora da UNB.
- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2008). *Relatório do estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Consultado em Janeiro, 2018 em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Costa, M. L. G. (2004). *A compreensão leitora e o rendimento escolar – um estudo com alunos de 4º ano de escolaridade* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- David, J. (2003). Construction du lexique et acquisition de la lecture. *Langage et Pratiques*, 31, 61-74.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. J & Gonçalves, A. (2011). *O Conhecimento da língua: desenvolver o conhecimento lexical*. Lisboa: ME/DGIDC.
- França, M.P.; Wolff, C. L.; Moojen, S. & Rotta, N. T. (2004). Aquisição da linguagem oral: relação e risco para a linguagem escrita. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 62(2-B), 469-472.
- Goodman, K. S. (2002). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. In E. Ferreira & M. Gómez Palacio (orgs), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (13-28). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Golombek, D. A., & Cardinali, D. P. (2008). Mind, brain, education, and biological timing. *Mind, Brain, and Education*, 2(1), 1-6.
- Gonçalves, M. D. (2011). Avaliação da fluência da leitura oral e dificuldades de aprendizagem, aplicações clínicas e educacionais. *VIII congresso Iberoamericano de Avaliação Psicológica*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Jolibert, J. (1994). *Formando Crianças Leitoras*. Porto Alegre: Artmed.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kinney, L. & Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças - Educação Infantil em Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed.
- Labrincha, D. (2016.) *Determinar os níveis de conhecimento linguístico – lexical à entrada e saída do 1.º ano de escolaridade e a sua influência na aprendizagem da leitura e escrita*. (Tese de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação – IPC, Coimbra.

- Laufer, B. (1991). How much lexis is necessary for reading comprehension? In H. Bejoint & P. Arnaud (Eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics* (126-132). London: MacMillan.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some lexical factors that affect the learning of words. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy* (140-155). Cambridge: Press University.
- Leite, E.; Malpique, M. & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projecto- I: Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Lencastre, L. (2002). *Leitura. A Compreensão de Textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/MCES.
- Lopes, J. (2006). *Dificuldades de aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J. A., Fernandes, C. F. & Moniz, A. V. (2014): Reconhecimento de palavras e velocidade de leitura de texto: um estudo com medidas repetitivas no ensino primário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 43, 9-29.
- Luísa, A. (2007). A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores das teorias às práticas* (pp. 9 - 18). Universidade do Minho: LIDEL.
- Luria, A.R. & Yudovich, F.I. (1985). *Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Martins, H. (2002). Sobre linguagem e pensamento no paradigma experiencialista. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*. 6(2), 85-100.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. Consultado em Outubro, 2018, em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moura, O. (2009). Consciência fonológica e as dificuldades específicas da leitura. *Revista Formação ao Centro*, 16, 75-81.
- Pais, A. P. & Sardinha, M.G. (2011). Os caminhos do ensino e da aprendizagem do vocabulário: intercultura, corpus textual e lexicultura. Consultado em janeiro, 2018 em http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1074/1/Braga_actas.pdf
- Pires, N. A. (2016). Desenvolver o léxico no pré-escolar: uma ponte para a aprendizagem da leitura. In J. A. B. Carvalho; M. L. Dionísio; E. C. Mesquita; J. Cunha & A. Arqueiro (Org.), *V SIELP – Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa/V FLAL – Fórum Ibero-Americano de Literacias* (445-454). Braga: CIEd/Universidade do Minho, ISBN: 978-989-8525-49-9 (<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44992>).
- Reis, A., Faísca, L., Castro, S. L., & Petersson, K. M. (2010). Preditores da leitura ao longo da escolaridade: Um estudo com alunos do 1ºciclo do ensino básico. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (3117-3132). Braga: Universidade do Minho.

- Rio-Torto, G. (2013). Léxico, gramática e processamento. In A. Almeida; E. Santos & J. Soledade (Orgs.), *O Léxico em Estudo*. Consultado em setembro, 2018, em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2391>
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Simões, G. C. G. T. (2012). *Fluência na leitura oral e sua relação com o conhecimento do vocabulário em leitores adolescentes*. (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Sim-Sim, I. (1992). Desenvolvimento conceptual e lexical: que relação? *Revista Portuguesa de Educação*, 5(2), 21-29.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim- Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim- Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Sim- Sim, I. (2010). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim- Sim, I., Duarte, C. & Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Sim- Sim, I.; Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio paa Educadores de Infância*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Smith, C. B. & Dahl, K. L. (1984). *La enseñanza de la lecto escritura: un enfoque interactivo*. Madrid: Visor – Mec.
- Snow, C. E. (1989). Understanding social interaction and language acquisition; sentences are not enough. Em M. Bornstein & J. S. Bruner (Orgs.), *Interaction in human development* (pp. 83-103). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J. & Goodman, I. F. (1991). *Unfulfilled expectations. Home and School influences on literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Grao.
- Thornton, T. (2007). *Wittgenstein: sobre linguagem e pensamento*. São Paulo: Loyola.
- Turner, M. (1996). *The literary mind: the origins of thought and language*. Nova Iorque/ Oxford: Oxford University Press.
- Williams, M. (1999). *Wittgenstein, mind and meaning: towards a social conception of mind*. Nova Iorque: Routledge.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Trabalho de projeto na Educação Pré- Escolar em Portugal. In: DEB (Org.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré- Escolar*. Lisboa: DEB/ GEDEPE.

- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas, I (3)*, 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Viana, F. L. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura. Construção e validação de testes de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/MCES.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes (1984/1978).
- Vygotsky, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes (2005/1987).

A PROMOÇÃO DA LITERACIA EMERGENTE NO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Maria Bernadete Silva de Holanda Gomes
(FPCEUC)
Bernadeteholanda.psico@gmail.com

Maria da Luz Vale Dias
(FPCEUC)
valedias@fpce.uc.pt

RESUMO

Os vários estudos científicos constituídos na última década têm demonstrado a importância do contexto de jardim de infância para o desenvolvimento da literacia emergente nas crianças em idade pré-escolar —, espaço este que possibilita múltiplas experiências que podem contribuir e ou influenciar as aprendizagens de leitura e escrita.

A presente investigação procura caracterizar as crenças, práticas e ambientes de literacia emergente na perspectiva dos educadores de infância, analisando as relações entre estes aspetos e também o papel de algumas condições sociodemográficas.

Utiliza-se o método quantitativo da pesquisa empírica, bem como a análise qualitativa — e desta forma conjuga sua base em análise estatística e análise de conteúdo, para apresentar resultados relativos às concepções e práticas de literacia dos educadores de infância.

A amostra foi constituída por educadoras de infância ($n=21$), sendo que 52.4% trabalhavam na rede pública e 47.6% na rede privada. Os dados foram recolhidos utilizando instrumentos de autoresposta e de aplicação individualizada.

A pesquisa revela que a maior parte das participantes tem como grau acadêmico a licenciatura (66.7%), mostrando ainda que a maioria das educadoras se classificam com concepções «mais holísticas» sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita. As educadoras afirmaram que as suas atividades desenvolvidas nos jardins de infância têm como base a OCEPE e que os seus conhecimentos sobre literacia são adequados. Na preferência das educadoras para o desenvolvimento da leitura e da escrita prevaleceram as práticas de «literacia emergente». Um número significativo de educadores deste estudo considera que as crianças deverão receber uma abordagem à linguagem escrita a partir dos 3 anos de idade (35.7%). Ao abordarmos sobre o ambiente da sala, 90% das inquiridas afirmaram que organizam a sala por áreas distintas. As áreas mais citadas foram as de «faz-de-conta», «jogos» e «biblioteca». Quanto ao uso da «Área de informática» observamos, através da análise de conteúdo das respostas, que a frequência de uso é de apenas 28.6%.

Palavras-chave: Literacia; Educadores de Infância; Concepções; Práticas; Pré-escolar.

ABSTRACT

The various scientific studies of the last decade have demonstrated the importance of the kindergarten context for the development of emerging literacy in pre-school children - a space that enables multiple experiences that can contribute to or influence learning in reading and writing.

The present research seeks to characterize the emergent literacy beliefs, practices and environments in the perspective of the educators of childhood, analyzing the relations between these aspects and also the role of some socio-demographic conditions.

The quantitative method of empirical research is used, as well as the qualitative analysis - and thus it combines its basis in statistical analysis and content analysis, to present results regarding the conceptions and practices of literacy of the educators of childhood.

The sample consisted of nursery school teachers (n = 21), with 52.4% working in the public network and 47.6% in the private network. The data were collected using an autoresponder instrument and individualized application.

The research reveals that most of the participants have a degree (66.7%) as an undergraduate degree, showing that most educators qualify as “more holistic” conceptions about the process of reading and writing. The educators stated that their activities in kindergartens are based on OCEPE and that their literacy knowledge is adequate. In the preference of educators for the development of reading and

writing, the practices of “emergent literacy” prevailed. A significant number of educators in this study consider that children should receive an approach to written language from the age of 3 years (35.7%). When addressing the room environment, 90% of the respondents stated that they organize the room by different areas. The most cited areas were ‘make-believe’, ‘games’ and ‘library’. Regarding the use of the “Information Technology Area”, we observed, through the content analysis of the answers, that the frequency of use is only 28.6%.

Keywords: Literacy; Childhood Educators; Conceptions; Practices; Preschool.

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade, a literacia emergente tem sido objeto de estudo em inúmeras investigações vinculadas aos conhecimentos sobre a linguagem escrita e sua aprendizagem em fases precoces.

Em seus estudos, Bento *et. al* (2017) elenca quatro aspetos fundamentais da literacia emergente: i) inicia-se antes das instruções formais da leitura e escrita (Viana & Teixeira, 2002); ii) a interação junto aos pares, possibilitam na maioria das vezes oportunidades de mediação que promovem o desenvolvimento das capacidades de ouvir, falar, ler e escrever simultaneamente (Viana & Teixeira, 2014); iii) faz parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento; ii) a criança aprende a ler e escrever quando envolvida ativamente em seu ambiente (Hockenberger, Goldstein, & Hass, 1999).

As concepções sobre como as crianças aprendem a linguagem escrita vêm sendo paulatinamente inseridas no processo de formação de professores e educadores, de forma que estes passaram a serem influenciados no universo de suas concepções e abriram espaço a partir de então para um novo olhar sobre o tema.

As concepções ou crenças dos educadores e professores são suposições implícitas sobre os alunos, a aprendizagem, as salas de aula, as estratégias de ensino, o currículo, a pedagogia e os programas educativos (Cassidy & Lawrence, 2000). Wang *et al.* (2008) observaram que as influências culturais, refletem-se nas crenças dos educadores no que tange ao currículo e suas práticas.

Segundo Foote, Smith e Ellis (2004), as concepções e conhecimentos nascem das experiências dos educadores de infância no seu contexto social e cultural (2004, p. 136, *apud* Martins & Santos, 2014, p. 27).

Em outro contexto, Cassidy e Lawrence (2000) consideram que as crenças dos professores são formadas com base na experiência directa, antes das inferências feitas a partir dessas experiências directas —, ou informação fornecida por

uma fonte externa, como os cursos universitários, de bibliografia especializada e cursos de formação contínua.

Outro fator importante na visão de Cassidy e Lawrence relaciona-se com a idade e experiência, isto é, conforme aumenta gradativamente esses quesitos as crenças dos educadores e professores são formuladas como resultante de seu percurso, conhecimento e vivência. Ou seja, quanto mais experiências o educador tiver, mais firme será nas suas crenças e estas permitirão aos professores determinar quais as informações que serão mais adequadas para a autoconstrução de novos conhecimentos (*ibidem.*).

Quanto a inserção das concepções sobre o desenvolvimento da literacia emergente, em currículos oficiais, tem sido gradual. No Reino Unido, Nutbrown (2011) referindo-se ao *curriculum* oficial para o pré-escolar, concebe que só a partir da década de 80 é que a literacia passa a ocupar um espaço de relevância. Em Portugal, somente em 1997 foram publicadas as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE) (1997), quando se apresentou uma posição sobre o papel da linguagem escrita no jardim de infância. Para Mata (2008b, p.16-31), a partir da publicação das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* em Portugal dá-se início à clarificação e valorização do papel do Jardim de Infância na aquisição da literacia. As Orientações Curriculares destacaram a necessidade do jardim de infância em proporcionar um ambiente rico e estimulante — quer em materiais, quer em experiências para as crianças —, e apoiá-las na descoberta das características e funções do código escrito, sem esquecer que as mesmas estão inseridas em uma sociedade onde a linguagem escrita é uma constante e provoca seus efeitos desde cedo sobre as ideias.

O Ministério da Educação (1997) através das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE) destacou a importância em trabalhar com os conhecimentos prévios que a criança trazia de suas experiências na dimensão informal, assim permitindo o estabelecimento de estruturas que se conectavam com as diferentes funções do código escrito de forma mais sistemática — podendo efetivar e promover o desenvolvimento satisfatório. Neste prisma, o jardim de infância passa a “(...) facilitar a emergência da linguagem escrita”, levando a criança a perceber para que serve a escrita (*idem*, p.65). Cabe evidenciar que neste processo a criança será conduzida a perceber que tudo que é dito pode ser escrito, bem como as mais diversas funções da escrita.

Atualmente, as OCEPE (2016, p.47) continuam a enfatizar o domínio da linguagem oral e escrita, exaltando a importância da educação pré-escolar fomentadora de vínculos junto a leitura e a escrita. Orientam o explorar das estruturas sonoras e escritas dos vocábulos por parte das crianças, enquadrado em uma

mediação pedagógica que tem como alicerce o lúdico —, objetivando provocar atitudes e disposições que fomentem o “Prazer e motivação para ler e escrever”.

A consciência linguística, com maior incidência na consciência fonológica, tem sido associada ao sucesso na aprendizagem da leitura tornando-se, assim, relevantes as práticas pedagógicas que favoreçam a evolução desta competência no espaço pré-escolar.

As concepções das práticas da literacia emergente atingem impreterivelmente as dinâmicas utilizadas e definem o papel do educador da infância. Nestes moldes é importante verificar os elementos de composição das ações que promovem a literacia emergente e delinear alguns aspetos práticos a fim de localizar o papel do educador nesta fileira pedagógica.

Para Goodman (1986), um ambiente rico e estimulante em literacia num conjunto com mediadores conscientes do seu papel são cruciais para desenvolver na criança as suas competências literárias (Mota, 2010, p.29).

Azevedo (2005) usa o termo «mediador» no sentido de indicar todos aqueles que influenciam na educação para a literacia. Este termo pode ser aplicado extensivamente aos pais, irmãos, professores, educadores, animadores, bibliotecários, em suma, adultos que tenham um papel de relevo na convivência da criança com a escrita — ou seja, irá estabelecer a ponte entre o livro e os futuros leitores, proporcionando e facilitando o diálogo entre ambos.

Santos e Martins (2014) percebem que em vários estudos se enfatiza o papel do educador antes e depois da educação pré-escolar e que se faz necessário uma compreensão profunda sobre o seu “(...) desenvolvimento e da aprendizagem inerentes à construção desses conhecimentos”. A completude deste papel segue muito além do que é vivido e realizado em sala de aula (2014, p.27).

Na concepção de Foote, Smith e Ellis (2004) “(...) os educadores têm um papel chave para modelar e desenhar de experiências de literacia para as crianças” (2004, p. 136 *apud* Santos & Martins, 2014, p.27).

O educador de infância deve compreender que se faz necessário criar um ambiente promotor de aprendizagem, levando em consideração os conhecimentos que a criança possui e proporcionar o contacto com as variadas funções do código escrito. Na visão institucional do Estado Português a lógica adotada quanto a literacia emergente adota o pensamento de que,

“Não se trata de uma aprendizagem formal e clássica da leitura e escrita, mas sim de uma abordagem à emergência da linguagem escrita. Esta abordagem à escrita situa-se numa perspetiva de literacia enquanto global para a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Ministério da Educação, 1997, pp. 65-66).

As OCEPE's (Silva, 1997) fazem referência ao modo como o educador lê para as crianças e como utiliza os diferentes tipos de instrumentos, que influenciará a predisposição que a criança vai desenvolver para a aquisição de competências na direcção da literacia.

Assim, a estratégia que o educador irá abordar e explorar na leitura e na escrita é de fundamental importância. Este educador deverá fomentar momentos a partir de outros, tendo como prioridade a motivação, o interesse e o incentivo da criança, como também sempre que for possível fazer uso das ideias trazidas por elas, a explorar e ofertar oportunidade de um contato enriquecedor do universo da leitura e da escrita.

A qualidade do professor é um forte indicador das competências de leituras das crianças na escola, indo para além da sala de aula o contexto escolar e as demais variáveis relacionadas (Neuman & Cunningham, 2008).

A formação do educador/professor, quando focada em estratégias de apoio à literacia e linguagem, pode consequentemente promover mudanças nas práticas desses profissionais que resultem numa melhor aprendizagem do aluno (Dickinson & Caswell, 2007).

Fons-Esteves (2006, p.30), exalta uma realidade onde cabe ao educador assumir uma postura intermediária proporcionando situações que potencializem a compreensão por parte da criança, da relação entre a oralidade e a escrita.

O educador deve representar para as crianças um modelo de acções de literacia (Martins & Niza, 1998). Mostrar-se em situações em que lê e escreve e onde se revele prazer em realizá-las, o que permitirá as crianças compreenderem a convencionalidade existente na leitura e escrita.

O educador/professor surge além das práticas pedagógica, por sedimentar uma gestão junto aos seus saberes e fazeres, trazendo a sensibilidade e a organização, revestindo as acções vividas no espaço escolar para que, componha-se de significado e realizações, que resulte na edificação da leitura e escrita — além de estruturar vínculos positivos e preservar o universo lúdico que é típico da infância.

O Ministério da Educação — percebendo o papel decisivo que o jardim de infância pode influenciar positivamente nas futuras aprendizagens, no remediar das desigualdades sociais e neste quesito, no desenvolvimento das competências de literacia —, vem procurando promover uma educação pré-escolar de qualidade. É possível constatar estas intenções nas publicações como a OCEPE, nas Brochuras e nas Metas de Aprendizagem, que acabam por revelar a magnitude do trabalho desenvolvido pelos educadores de infância.

Assim, o presente trabalho, tem como objetivo primeiro conhecer as crenças e concepções dos educadores de infância para o desenvolvimento e a promoção da literacia no jardim de infância. O segundo objetivo visa analisar a influência de variáveis como idade, formação e tempo de atuação/serviço nas concepções e práticas dos educadores de infância e conhecer as estratégias e práticas que os educadores de infância referem na promoção da linguagem escrita no jardim de infância.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

A amostra foi composta por 21 educadoras de infância. Os dados foram recolhidos nos concelhos de Figueira da Foz ($n= 5$, 29.4%), Condeixa-a-Nova ($n= 4$, 23.5%) e Coimbra ($n= 8$, 47.1%); não há informação para quatro educadoras. Trabalhavam na rede pública 52.4 % ($n= 11$) das educadoras, e as restantes 47.6% ($n= 10$) são da rede privada. Apenas uma instituição de educação de infância tinha fins lucrativos. Três educadoras não responderam à questão.

A maior parte das inquiridas tem como grau académico a licenciatura 66.7% ($n=14$), 28.6% ($n=6$) têm bacharelato e apenas uma tem mestrado. Oito referiram ter outra licenciatura.

As idades variaram entre os 31 e os 59 anos com uma média de 49.42% ($DP=7.08$). O tempo de serviço mínimo foi 10 anos e máximo 37, com uma média de 26.67% ($DP=7.79$).

O tempo de serviço no atual Jardim de Infância oscilou entre um e 32 anos, em média 14 anos ($DP=10.47$).

Buscámos saber sobre se o trabalho que as educadoras efetivam com o grupo de crianças tinha ou não como guia um modelo curricular específico de educação pré-escolar.

Na análise estatística, 81% das educadoras afirmaram que o trabalho que desenvolvem no Jardim de Infância baseia-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Verificamos que para além das OCEPE's as educadoras seguem outros modelos metodológicos específicos, sendo que estes formaram as bases para suas concepções e práticas.

Dos educadores que baseiam seu trabalho em algum modelo curricular 9 (42.9%) seguem o Método João de Deus; 4 (19%) o modelo Pedagogia de Projeto; 1 (4.8%) MEM (Movimento da Escola Moderna); 1 (4.8%) High-Scope; 1 (4.8%), Pedagogia da Situação. Uma das educadoras não segue modelo algum, e 4 (19%) optaram por não responder.

2.2 Instrumentos

Neste percurso investigativo junto aos educadores de infância utilizamos dois questionários. O primeiro é o sociodemográfico onde caracterizamos os participantes do estudo, os estabelecimentos e identificamos os Modelos Curriculares de Educação Pré-escolar usados pelos respectivos Jardins de Infância. O segundo,

foi subdividido em três partes, sendo que nas primeiras duas partes, buscamos perceber as concepções e práticas dos educadores sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Este instrumento foi traduzido e adaptado da versão portuguesa do *Parents' Perceptions of Literacy Learning Interview Schedule* (PPLIS) (Lynch, *et al.*, 2006; Marques, 2011, Mata, 2010). Originalmente este instrumento foi utilizado para analisar as concepções dos pais sobre a forma como as crianças aprendem a ler e a escrever, quais os tipos de atividades que os pais desenvolvem com os seus filhos em torno da literacia. O instrumento foi adaptado para perceber as concepções dos educadores face à aprendizagem da leitura e da escrita, como sendo mais apoiada nas abordagens de literacia emergente ou em abordagens mais tradicionais (tecnicistas). O conjunto de itens é composto por 32 afirmações sobre as quais as educadoras referem a sua resposta, numa escala do tipo Likert de 5 pontos (concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo e discordo totalmente). Os itens destinados a cada uma das concepções encontravam-se de forma alternada ao longo do questionário.

Na terceira parte do instrumento, foram colocadas questões abertas que nos possibilitaram perceber os comportamentos e atividades destas educadoras, no âmbito da literacia.

2.3 Procedimentos metodológicos

A recolha de dados ocorreu nos meses de maio a julho de 2017. Após as devidas autorizações para a realização da investigação foram entregues os questionários às coordenadoras e diretoras, que mediarão a distribuição e recolha destes junto às educadoras de infância. Os instrumentos foram distribuídos em alguns estabelecimentos de ensino do Distrito de Coimbra. Foram entregues 36 questionários e recolhidos o total de 21 questionários destas instituições de ensino participantes.

3. RESULTADOS

3.1 Caracterização das concepções dos educadores

Foi solicitado a cada educadora que assinalasse em três questões (Tabela 1), o grau de adequação numa escala de 4 pontos (1 nada adequado; 4 muito adequado).

Relativamente à adequação da formação para as tarefas que desenvolve o grau médio de concordância foi de 3.95 ($DP=0.22$) —, apenas uma educadora assinalou 3 e todas as restantes assinalaram 4.

O trabalho desenvolvido no jardim de infância baseia-se nas Orientações Curriculares, que obteve uma média de 3.81 ($DP=0.40$), 81% assinalou 4 (muito adequado).

A adequação do conhecimento sobre literacia recebeu uma resposta média de 3.52 ($DP=0.51$), 52.4% assinalaram 4 e as restantes assinalaram 3.

Questões	M	DP	Md
2.7 Considera que a sua formação é adequada para as tarefas que desenvolve	3.95	0.22	4
3.1 Em que grau considera que o trabalho que desenvolve no jardim de infância se baseia nas Orientações Curriculares (OC) para a Educação Pré-Escolar	3.81	0.40	4
3.2 Em que grau considera adequado o seu conhecimento sobre literacia na Educação Pré-escolar	3.52	0.51	4

Tabela 1. Grau de adequação da formação, fundamentação da prática nas OC, e conhecimento de literacia

O trabalho com o grupo de crianças baseia-se num modelo curricular específico para 81% ($n=17$) educadoras. Em 90.5% ($n=19$) das respostas a sala está organizada por áreas distintas.

Para caracterizar as conceções das educadoras participantes deste estudo utilizamos uma escala adaptada por Marques (2011) ao questionário PPLLIS (Lynch *et al.*, 2006).

Ao avaliar as conceções acerca da aprendizagem da linguagem escrita o resultado nos permitiu a classificação em conceções «predominantemente holística» ou «predominantemente tecnicista». Assim, com a análise descritiva dos itens para a compreensão de cada aspeto em particular passamos a enumerar as frases que receberam maior concordância com médias de 4 ou mais, ou menor grau de concordância (médias de 2 ou menos) para compreensão de cada aspeto.

Destacam-se as ideias com maior concordância: Deve permitir que a criança leia livros já conhecidos, recontando a história a partir das imagens ($M=4.86$, $DP=0.36$); Está a ajudar uma criança a aprender a ler se a incentivar a falar sobre o que está a ser lido ($M=4.86$, $DP=0.36$); Falar com crianças ajuda-as a aprender a ler e escrever ($M=4.76$; $DP=0.44$); As tentativas precoces de escrita das crianças, mesmo sendo só rabiscos ou marcas parecidas com letras, são muito importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita ($M=4.76$; $DP=0.44$); Levar as crianças a fingir que estão a fazer uma lista de compras consigo ajuda-as a aprender a ler e escrever ($M=4.62$, $DP=0.50$); É muito importante que as crianças vejam os educadores a lerem e a escreverem ($M=4.56$, $DP=0.62$); Ler para e com as crianças ajuda-as a aprenderem a escrever ($M=4.52$, $DP=0.60$); As

crianças aprendem coisas importantes acerca da leitura e escrita antes de serem ensinadas no jardim de infância ou na escola ($M=4.43$, $DP=0.81$); Levar as crianças a passear ajuda-as a aprender a ler e escrever ($M=4.33$, $DP=0.73$); Uma criança se beneficia em ouvir repetidas vezes as suas histórias preferidas, que até já sabe de cor ($M=4.19$, $DP=1.21$); É importante confirmar a compreensão da criança fazendo-lhe algumas perguntas no final de cada história; Uma criança pode começar a escrever antes de saber ler ($M=4.00$, $DP=1.05$).

As ideias que receberam menor grau de concordância foram: Está a criar um mau hábito à criança se apontar para as palavras enquanto lhe está a ler ($M=2.00$, $DP=1.17$); Apenas as crianças sobredotadas aprendem a ler e a escrever antes de receberem uma instrução formal no jardim de infância ou na escola ($M=2.00$, $DP=0.77$); Uma criança precisa de livros de exercícios para aprender a escrever ($M=1.90$, $DP=1.09$); A verdadeira leitura começa somente quando a criança é capaz de dizer as palavras tal como estão escritas ($M=1.80$, $DP=1.06$); A criança deve aprender a escrever bem as letras do alfabeto antes de tentar produzir mensagens, pequenos textos, histórias, entre outros ($M=1.67$, $DP=0.97$); É necessário que a criança tenha treinado muito a fazer cópias de palavras, de frases e textos, antes de começar a escrever por si própria ($M=1.62$, $DP=0.80$).

Efetivámos uma análise mais detalhada, tendo como base o somatório das respostas aos 31 itens¹ para que pudéssemos perceber as concepções destas educadoras de infância.

Os itens que remetiam para uma das concepções, emergente/holística ou tradicional/tecnicista, foram apresentados aleatoriamente no questionário. Quanto à pontuação de cada item, ela variava entre 1 e 5. Visto que eram um total 31 itens, o somatório podia variar entre 31 e 155.

Na mostra dos resultados relativos às concepções dos educadores, podemos verificar que 19 (90.5%) das educadoras classificaram-se na categoria «mais holística» e apenas 2 (9.5%) em «muito holísticas». Quanto a «muito tecnicista» e a «mais tecnicista», nenhuma das inquiridas se classificou nestas categorias.

Assim, face a percentagem muito alta na categoria «mais holística», 90.5%, concluímos que as participantes deste estudo têm concepções de orientação «mais holística» e, completando os demais 9.5%, «muito holística». Os resultados indicaram que não existem educadoras com concepções «muito tecnicista» e nem «mais tecnicista».

Interpelámos as educadoras sobre as suas opiniões, face às faixas etárias mais adequadas para uma abordagem à linguagem escrita em jardim de infância.

1 O item 28 foi anulado devido a erro gráfico.

Idades	Frequência	Percentagem
3 anos	5	35.7%
4 anos	4	28.5%
5 anos	2	14.3%
Todas	2	14.3%
Depende de cada criança	2	14.3%

Tabela 2. Idade adequada para abordagem à Linguagem Escrita

Desta maneira concluímos através da análise qualitativa das frequências das respostas (Tabela 2), que um número importante de educadores deste estudo considera que as crianças deverão receber uma abordagem à linguagem escrita entre os 3 (35.7%) e os 4 anos (28.5%), sendo menor o número (14.3%) que aponta a idade de 5 anos. Este resultado refere-se ao jardim de infância, que em Portugal tem início aos 3 anos de idade.

3.2. Comportamento e práticas dos educadores

Ao procurar compreender que tipo de atividade e comportamento têm face à literacia emergente, indagamos as educadoras sobre quais as cinco coisas mais importantes que estavam a fazer para ajudar as crianças do seu grupo a desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita. Em uma análise de conteúdo foram obtidas as seguintes respostas: literacia emergente 65.1 %, ensino 20.9%, ambiente 9.3% e desenvolvimento 4.7%.

Visando uma melhor compreensão dos comportamentos dos educadores face à literacia, organizamos as respostas recolhidas à questão anteriormente referida, e de acordo com as cinco categorias de Lynch *et al* (2006).

Em análise da Tabela 3 constatamos a predominância das atividades de literacia emergente (65.1%) pelos que integraram este estudo.

Categorias	Frequências	% Referencias
Literacia emergente	56	65.1%
Ensino	18	20.9%
Ambiente Motivacional	8	9.3%
Desenvolvimento	4	4.7%
Outras	-	-

Tabela 3. Cinco coisas mais importantes para ajudar as crianças a aprender a ler e a escrever

Entende-se que as atividades de literacia emergente são consideradas as mais importantes para estas educadoras, a fim de ajudar o seu grupo a aprender a ler e escrever.

Em primeira análise podemos observar que este resultado se encontra em conformidade com o resultado das concepções das educadoras.

Quanto a perceber as práticas auto relatadas pelos participantes, questionamos sobre quais as três atividades consideradas mais importantes a desenvolver no jardim de infância, numa abordagem à linguagem escrita.

Da análise de conteúdo que efetivamos, verificamos que as três atividades mais referidas foram o “contar histórias” 19 (46.3%), jogos 12 (29.3%) e atividades de expressão plástica 10 (24.4%). Assim, podemos verificar que as respostas coincidem com as da questão anterior.

Para melhor percebermos qual o tipo de atividade a que as educadoras se referem, organizámos estes resultados segundo as categorias de Lynch *et al.* (2006).

Em conformidade aos dados analisados, a Tabela 4 mostra-nos que as atividades de literacia emergente são as mais referidas (57.1 %), seguidamente as categorias do ambiente (39.7%) e ensino (28.6%) e o desenvolvimento (6.4%).

Categorias	Frequência	Percentagem %
Literacia emergente	36	57.1 %
Ensino	18	28.6%
Ambiente Motivacional	25	39.7%
Desenvolvimento	4	6.4%
Outras	-	-

Tabela 4. Três atividades mais importantes numa abordagem à linguagem escrita

Concluimos que as educadoras consideram as atividades de literacia emergente como as mais importantes numa abordagem à linguagem escrita e que valorizam mais o ambiente motivacional que físico.

Pretendemos saber qual a opinião destas educadoras sobre seu papel principal numa abordagem da linguagem escrita no Jardim de Infância. Utilizamos uma questão aberta, procedemos a análise de conteúdo das respostas recolhidas e organizamos os resultados de acordo com as cinco categorias de Lynch *et al.* (2006).

Na efetivação da análise da Tabela 5, verificamos que os sujeitos atribuem maioritariamente ao educador um papel principal na literacia emergente numa abordagem escrita (47.2%). Nesta categoria, identificamos nas referências das educadoras o papel de «incentivar e oportunizar a expressão verbal e escrita», sendo este o de maior frequência seguido da «descoberta da linguagem escrita e sua função», e «mediação de situações diversas de leitura e escrita». O indicativo relativo motivacional também foi registado na amostra (*e.g.*, estar atento à necessidade da criança).

Categorias	Frequência	Percentagem %
Literacia emergente	10	47.2%
Ensino	2	9.52%
Ambiente Motivacional	7	33.33%
Desenvolvimento	4	9.52%
Outras	-	-

Tabela 5. Papel principal do educador de infância numa abordagem à linguagem escrita

Podemos concluir que a maioria das educadoras consideram que o seu papel principal, numa abordagem à linguagem escrita, não é essencialmente motivacional — embora também muito importante, mas maioritariamente no âmbito da literacia emergente, proporcionando a participação em atividades de literacia, havendo intervenção direta na aprendizagem da literacia do seu grupo de crianças.

Na questão em que abordamos as educadoras sobre sua prática educativa, quanto ao conseguir aplicar o que acreditavam acerca da aprendizagem da leitura e da escrita no jardim de infância, todas as educadoras (100%) afirmaram conseguir aplicar o que acreditam acerca da leitura e escrita no seu grupo de crianças no jardim de infância.

3.3. Relação entre as concepções e os comportamentos e práticas dos educadores de infância

Visando identificar associações entre as concepções dos educadores de infância acerca da literacia, os comportamentos e atividades que referiam desenvolver, procedemos a uma análise de conteúdo. Foi percebido que há associações entre as concepções acerca da literacia emergente (mais holísticas) e referências as atividades de literacia emergente. Identificamos também relações entre as concepções (mais holísticas) e referências as características do ambiente motivacional de aprendizagem.

3.4. Relação entre as concepções e os principais objetivos

Ao perguntarmos as educadoras quais os principais objetivos a atingir numa abordagem à linguagem escrita e após análise de conteúdo dos resultados obtidos, os objetivos mais referidos (Tabela 6) foram “compreender a funcionalidade da escrita” 14 (40%) e o “envolver tarefas de escrita”

8 (22.9%), “desenvolver a linguagem oral” 7 (20%) e o “gostar de ler” 6 (17.1%). Retomando os resultados já citados, onde há predominância de concepções «mais holísticas», percebemos que os objetivos mais referidos parecem ter a sua origem na concepção predominante.

Objetivos	Frequência	Porcentagem%
Compreender a funcionalidade da escrita	14	40%
Envolver em tarefas escritas	8	22.9%
Desenvolver a linguagem oral	7	20%
Gostar de ler	6	17.1%

Tabela 6. Principais objetivos a atingir numa abordagem à linguagem escrita no jardim de infância

Podemos concluir que os objetivos citados pelas educadoras relacionados com a literacia apresentam uma concepção mais próxima de uma abordagem holística e mista.

3.5. Relação entre idade, tempo de serviço e concepções

Buscámos saber se existia alguma relação entre a idade e o tempo de serviço no atual jardim de infância e as concepções destes educadores de infância.

No que se refere às concepções, tal como podemos constatar pelos dados da Tabela 7, quanto mais tempo de serviço na atual instituição mais se observam concepções voltadas ao carácter tecnicista. Apesar de as educadoras serem tendencialmente holísticas (ou mistas) e nenhuma tecnicista, um maior tempo de serviço no Jardim de Infância está associado a um maior distanciamento das práticas holísticas. Ou seja, maior tempo de serviço no jardim de infância, menos práticas holísticas.

	r_s (p)
Idade	.446 ^{ns}
	(.055)
Tempo de serviço	.368 ^{ns}
	(.101)
Tempo de serviço no atual JI	-.468*
	(.032)

Tabela 7. Correlações de Spearman entre a pontuação na escala de concepções acerca da aprendizagem da leitura e da escrita com a idade, o tempo de serviço e o tempo de serviço no atual JI (n=21)

*p<.05; ^{ns} não significativo

O tempo de serviço no atual Jardim de Infância obteve uma correlação significativa de sinal negativo de $-.468$, quer isto dizer que um maior tempo de serviço está associado a concepções mais tecnicistas.

Também concluímos que idade e o tempo de serviço não se correlacionaram com a pontuação na escala de concepções acerca da aprendizagem da leitura e da escrita.

3.6. Estabelecimento de trabalho, formação e concepções sobre literacia

Na escala de concepções acerca da aprendizagem da leitura e da escrita, educadoras com licenciatura obtiveram uma média de 115.43 ($DP=7.68$) e as educadoras com bacharelato uma média de 120.83 ($DP=6.11$), sendo que a diferença não foi estatisticamente significativa ($U=24.50$, $p=.153$).

As educadoras da rede pública ($M=120.36$, $DP=6.70$, Mean Rank= 13.64) evidenciaram concepções mais holísticas que as educadoras da rede privada ($M=113.00$, $DP=6.32$, Mean Rank= 8.10), sendo que a diferença foi estatisticamente significativa ($U=26.00$, $p=.043$).

Assim, concluímos que a formação académica não influenciou este grupo de educadoras em suas concepções acerca da aprendizagem da leitura e da escrita. Porém, a diferença relativa às concepções das educadoras da rede privada e da pública foi percebida, verificando-se que as da rede pública se apresentaram mais holísticas que as da rede privada.

4. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Em estudos anteriores (Marques, 2011; Lynch *et al.*, 2006; Miller e Smith, 2004), os educadores que compuseram as amostras demonstraram que as suas práticas coincidem com suas concepções, relativamente à literacia emergente. Quanto mais proximidade tiveram com as concepções holísticas, maior a tendência a referirem-se a atividades de literacia emergente.

No estudo proposto, identificamos a predominância da concepção «mais holística», com 90.5% , e seguidamente da concepção «muito holística».

Em relação às suas práticas, as educadoras inquiridas consideram as atividades de literacia emergente as mais importantes.

Visando compreender o papel do educador de infância na aprendizagem da linguagem escrita no jardim de infância, recolhemos dados através de uma questão aberta e que trabalhamos recorrendo a análise de conteúdo.

Os inquiridos percebem-se no papel de promotor de literacia emergente (*e.g.*, “incentivar e oportunizar as expressões verbal e escrita”, “mediar a descoberta da linguagem escrita e sua funcionalidade junto às crianças do seu grupo”, “mediação de diferentes formas de leitura e escrita”), intervindo de forma direta na aprendizagem da literacia nas crianças. Marques (2011) observou de modo diverso, ao abordar o papel do educador em seu estudo, considerando-o motivacional e que não havia intervenção de forma direta na aprendizagem da linguagem escrita.

Neste ponto, buscamos perceber as associações entre concepções, práticas e as variáveis tempo de serviço, tempo de atuação no atual Jardim de Infância, idade, formação e estabelecimento de trabalho, analisando se, em função das últimas variáveis, apresentariam diferenças nas atividades e saberes de literacia.

Cassidy e Lawrence (2000) ao se referirem às crenças dos professores, afirmam que com o aumentar da idade e experiência, as crenças se fortalecem ajudando-os a determinar quais os saberes mais pertinentes para a construção de um espaço de autoria e de reconstrução do conhecimento. Miller e Smith (2004) em seu estudo chegaram à mesma conclusão, considerando que as experiências estabelecem ligações com as concepções dos educadores. A nossa investigação encontra-se em conformidade com alguns aspetos que podemos inferir dos resultados aqui citados, embora contrariando outros.

Inicialmente constatamos que quanto maior o tempo de serviço no atual Jardim de Infância, mais a concepção tecnicista se edifica, decrescendo a referência a concepções holísticas. No que diz respeito à idade e ao tempo de serviço, não foram encontradas relações com as concepções acerca da aprendizagem de leitura e escrita. Futuramente, interessa investigar mais estas questões junto de uma amostra mais vasta e diversificada de educadores.

Quanto à formação académica, apesar de as diferenças não serem estatisticamente significativas, registamos que educadoras com licenciatura se apresentaram com uma menor pontuação na escala de concepções sobre a aprendizagem da leitura e escrita em relação às que tinham bacharelato.

No que respeita ao estabelecimento de trabalho, segundo a sua pertença ao ensino público ou privado, encontramos diferenças significativas. As educadoras que atuam na rede pública mostraram-se com concepções mais holísticas em comparação com as da rede privada.

Por conseguinte, podemos afirmar que as variáveis, tempo de exercício da função no atual Jardim de Infância e a pertença à rede pública ou privada parecem ser promotoras de mudanças nas concepções dos educadores de infância, ora relacionadas entre si, ora vistas de forma mais reservada.

O trabalho realizado no contexto de Jardim de Infância possibilita aprendizagens que envolvem a construção de um ambiente democrático, voltado para a construção da cidadania de cada leitor, sua liberdade de expressão, o desenvolvimento criativo da sua linguagem oral, o desenvolvimento de uma consciência fonêmica, fluência nos atos de leitura (oral e silenciosa, individual e coletiva), uma educação estética, o aprimoramento do vocabulário, a capacidade de inferência, de compreensão, de interpretação, de verbalização das ideias e a convivência com tipos diversos de textos (manuscritos ou impressos) — e, sobretudo, o estabelecimento de uma relação de proximidade com o universo que são os livros, da boa literatura nacional e internacional.

Enfim, percebemos que o conhecimento de práticas, crenças e ambientes de literacia no contexto de Jardim de Infância, permite a ampliação de possibilidades de desenvolvimento da literacia, um instrumento essencial para o indivíduo e a sociedade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, F. (2005). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Braga: Lidel.
- Bento, M., Alves, D., Cruz, O., Silva, A.P. (2017). Promoção da literacia emergente à luz do modelo *Response to Intervention* (RTI), *Revista Psicologia*, 31(2), pp. 268- 2277.
- Cassidy, D. J., & Lawrence, J. M. (2000). *Teacher beliefs: The whys behind the how to in child care classrooms*. CIERA. *Journal of Research in childhood education*, 14, 193-204.
- Dickinson, D.K. & Caswell, L.(2007). Building Support for Language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional Development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterl*, 22, pp. 243-260.
- Fons-Esteve, M. (2006). *Leer y escribir para vivir – Alfabetizacion inicial y uso real de la lengua em la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Foote, L., Smith, J., & Ellis, F. (2004). The impact of teachers' Beliefs on the literacy experiences of Young children: a New Zealand perspective. *Early Years*, 24, (2), 136-147, <http://dx.doi.org/10.1080/0957514032000732993>
- Goodman, K.S. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth: Heinemann.
- Hockenberger, E.H., Goldstein, H., & Haas, L. S. (1999). Effects of commenting during joint book reading by mothers with low SES. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 15-27.
- Lynch, J., Andreson, J., Anderson, A., Shapiro, J. (2006). Parent's beliefs about young children's literacy development and parent's literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27 (1), 1-20.
- Marques, L.G.F. (2011). *Concepções e práticas dos educadores de infância sobre o desenvolvimento da literacia*. Tese de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.

- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008b). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Miller, L. & Smith, P. (2004). Prationers' beliefs and children's experiences of literacy in four early years settings. *Early Years* 24 (2), 121 -123.
- Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica (2016). *Orientações curriculares para a educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Mota, M. B. (2010). *Prática de ensino supervisionada em Educação Pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado. Bragança: ESSE) Acesso em agosto de 2017. <http://bit.ly/2y9Wvwn>.
- Neuman, S. & Cunningham, L. (2008). The impact of professional Development and coaching on early language and Literacy instructional practices. *American Educacional Research Journal*, 46, pp. 532-566.
- Nutbrown, C. (2011). *Threads of Thinking: Schemas and Young children's learning*. Sage.
- Santos, A. & Alves Martins, M. (2014). Conceções dos educadores portugueses sobre a linguagem escrita: um estudo de caso. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1 (1), 26-34.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M. & Mao, S. (2008). Chinese and American Preschool teaches' Beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178 (3), pp. 227-249.

PORQUÊ TRABALHAR COM O *KAMISHIBAI* PLURILINGUE NUMA EDUCAÇÃO ORIENTADA PARA A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL?

Rosa Maria Faneca

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de
Formadores, Universidade de Aveiro
rfaneca@ua.pt

RESUMO

Este artigo foca um estudo com o *kamishibai* plurilingue ou teatro de imagens com o objetivo de compreender as potencialidades educativas desta técnica narrativa plurilingue e intercultural, que associa imagens e oralidade, teatralidade e criatividade.

O *Kamishibai*, técnica de narração nascida no Japão, é um recurso cativante e lúdico para contar histórias, e uma poderosa ferramenta educativa que permite a comunicação e a cooperação entre crianças, quer no momento da sua criação quer no da sua apresentação. A partir deste recurso narrativo, os professores/educadores poderão apropriar-se das abordagens plurais e desenvolver várias atividades linguísticas e culturais.

Os vários projetos, com recurso ao *kamishibai*, implementados nos contextos educativos, após formação, mostram, por um lado, que este recurso pedagógico permite integrar a diversidade das línguas e culturas, estimular o desenvolvimento pessoal e social da criança e, por outro lado, trabalhar as áreas de conteúdo e as expressões.

Palavras-chave: abordagens plurais; *kamishibai* plurilingue; sensibilização à diversidade linguística e cultural

RÉSUMÉ

Cet article présente une étude avec le *kamishibai* plurilingue ou théâtre d'images dans le but de comprendre le potentiel éducatif de cette technique narrative plurilingue et interculturelle, qui associe images et oralité, théâtralité et créativité.

Le *kamishibai*, technique de narration née au Japon, est une ressource captivante et ludique pour la narration, et un puissant outil pédagogique qui permet aux enfants de communiquer et de coopérer, au moment de la création et de la présentation. À partir de cette ressource narrative, les enseignants/éducateurs seront en mesure de s'approprier des approches plurielles et de développer diverses activités linguistiques.

Les différents projets, ayant recours au *kamishibai*, mis en œuvre dans des contextes éducatifs, après formation, montrent, d'une part, que cette ressource pédagogique permet d'intégrer la diversité linguistique et culturelle, de stimuler le développement personnel et social de l'enfant et, d'autre part, de travailler sur les contenus scolaires et toutes les formes artistiques.

Mots-clés: approches plurielles; éveil aux langues; *kamishibai* plurilingue

ABSTRACT

This article presents a study with the plurilingual *kamishibai* or picture theater in order to understand the educational potential of this plurilingual and intercultural narrative technique, which combines images and orality, theatricality and creativity.

The *kamishibai*, a narration technique born in Japan, is a captivating and entertaining resource for storytelling, and a powerful educational tool that allows children to communicate and cooperate at the moment of creation and presentation. From this narrative resource, teachers / educators will be able to take ownership of pluralistic approaches and develop various linguistic activities.

The different projects, using *kamishibai*, implemented in educational contexts, after training, show, on the one hand, that this educational resource makes it possible to integrate linguistic and cultural diversity, to stimulate the personal and social development of child and, on the other hand, to work on school content and student expression (all artistic forms).

Keywords: *kamishibai* plurilingue; language awareness; plural approaches

INTRODUÇÃO

A intensificação dos fluxos migratórios, reflexo dos processos da globalização, transformou o nosso país num país de imigração. Nesse sentido, a diversidade linguística e cultural, nas suas diferentes dimensões, tem ocupado cada vez mais um espaço central na sociedade, e consequentemente, na escola (Faneca, 2018). Se, por um lado, a diversidade era vista como um problema a resolver e não como espaço de troca de saberes e experiências, atualmente, espera-se que esta sirva como um fator de coesão e de integração social sendo fundamental garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2017).

Deste modo, a sociedade atual exige uma educação para uma sociedade mais justa e mais equilibrada, é fundamental privilegiar práticas educativas que se preocupem com o combate à desigualdade e discriminação, para construir um mundo mais justo e equilibrado, promovendo o respeito uns pelos outros (Andrade *et al.*, 2014). Assim, é fundamental educar, desde cedo, as crianças para a importância das línguas e das culturas e da sua diversidade na construção da sua identidade individual e coletiva. Neste sentido, instituições como o Conselho da Europa, têm lançado esforços para promover a aprendizagem e a valorização das línguas, assim como uma educação para a cidadania, com o objetivo de contribuir para um futuro melhor na Europa.

Hoje em Portugal, o número de crianças cuja língua materna não é a portuguesa está a aumentar nas turmas desde o jardim-de-infância. A sensibilização à diversidade das línguas tornou-se uma grande oportunidade para viver melhor e aprender juntos. A pluralidade linguística, cultural e étnica, que reflete a atual escola portuguesa, pode ser vista como uma oportunidade para diferentes aprendizagens, partilhando diferentes visões de mundo. Por isso, é essencial promover o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística e cultural, garantindo a igualdade e a justiça social. Os professores necessitam de materiais didáticos e de uma formação pedagógica que lhes permita gerir e conviver com a alteridade e ajude a descobrir estratégias e modelos inovadores de ensino, que promovam o acolhimento da diversidade linguística e cultural dos alunos e das famílias (Beacco *et al.*, 2010; Menken & García, 2010). Por outras palavras, é necessário construir conhecimento sobre possibilidades de inclusão da diversidade linguística e cultural das crianças que frequentam o jardim-de-infância e construir materiais didáticos que tomem o conceito de diversidade linguística e cultural como organizador.

Assim, o *kamishibai* plurilingue no contexto escolar, pelo seu potencial educativo e as suas características multimodais, pode permitir a valorização do outro, as línguas e as tradições, e o desenvolvimento das literacias. De entre as ferramentas que tentam ensinar línguas e aprender a ler e escrever contando histórias em escolas do pré-escolar, os *kamishibai* ocupam um lugar especial.

O objetivo deste texto é perceber qual o papel do *kamishibai* plurilingue na valorização das línguas e culturas e o desenvolvimento da aprendizagem das diferentes crianças. Ou por outras palavras, porquê trabalhar com *Kamishibai* plurilingue numa educação orientada para a diversidade linguística e cultural?

Nesta contribuição, faremos uma breve apresentação dos fundamentos didáticos nos quais nos apoiamos (abordagens plurais, sensibilização à diversidade linguística e cultural, pedagogia de projeto).

Numa segunda parte, a fim de ampliar a nossa discussão, tentaremos propor alguns elementos deste tipo de metodologia para o desenvolvimento do projeto *kamishibai* contribuindo, em particular, para o seu desenvolvimento. Por outras palavras, é uma questão de perceber melhor como um tal projeto, embora permanecendo orientado para a sua realização, também pode contribuir para o desenvolvimento da competência plurilingue das crianças. Por fim, discutir-se-á os impactos desta ferramenta.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

1.1. As abordagens plurais – Sensibilização à diversidade linguística e cultural

A educação para o plurilinguismo poderá apoiar-se nas abordagens plurais das línguas e das culturas, as quais se caracterizam por serem propostas didáticas que trabalham mais do que uma língua e cultura ao mesmo tempo. As abordagens plurais das línguas e das culturas “mettent en œuvre des activités d’enseignement- d’apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles” (Candelier *et al.*, 2012, p.12). Entre essas abordagens mencionamos, abordaremos, mais concretamente, a Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural (SDLC). A SDLC é uma abordagem pedagógica inovadora desenvolvida na Grã-Bretanha nos anos oitenta do século XX (Hawkins, 1984; Moore, 1995; Kervran, 2011) com a denominação de “*Language Awareness*”. Este conceito será desenvolvido em vários países europeus, com outras denominações, como “Education au langage et ouverture aux langues à l’école” (EOLE) na Suíça romanda (De Pietro, 1999; Perregaux, 1995, 2002) ou “*Éveil aux langues*” (Dabène, 1995)

ou “Éveil aux langues” em França e no Canadá (ELODIL) “Éveil aux langage et ouverture à la diversité linguistique” (Armand et Dagenais, 2005). Todos estes trabalhos constituíram a base de dois programas de investigação europeus, sobre “Éveil aux langues: o programa *Evlang* (Socrates Lingua 1997-2001) e o programa Janua Linguarum-La porte des langues (2000-2004), os dois coordenados por Michel Candelier (Université du Maine, France). Para Candelier, (1997)

“Il y a éveil aux langues lorsqu’une part des activités porte sur les langues que l’école n’a pas l’intention d’enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves) [...] Il s’agit d’un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l’école et sur l’éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise”¹.

A SDLC, denominação adotada em Portugal, constitui uma das abordagens plurais apresentadas por Candelier *et al.* (2012), como sendo uma abordagem de excelência, uma vez que, através das suas atividades pedagógicas, as crianças são colocados em contacto com várias línguas faladas na escola, independentemente do seu estatuto na sociedade.

Assim, as atividades de SDLC são organizadas de acordo com uma pedagogia ativa partindo das representações que os alunos têm sobre as línguas e depois explorando-se a curiosidade deles face às diferentes línguas e culturas (Hélot, 2017).

A abordagem de SDLC atua em três níveis: 1) nas atitudes, procurando-se fomentar a curiosidade face à diversidade linguística e cultural, assim como a motivação para a aprendizagem de línguas; 2) nas capacidades, procurando-se que os alunos sejam capazes de efetuar processos de análise e de comparação entre línguas e de reflexão sobre fenómenos linguísticos, facilitadora do acesso ao domínio das línguas; e 3) nos conhecimentos sobre a diversidade linguística, traduzindo-se no desenvolvimento de uma cultura linguística que irá promover a compreensão de um mundo linguística e culturalmente diversificado (Candelier, 1998, 2003).

1.2. O recurso *Kamishibai* plurilingue: Projeto Educativo para uma Educação Plurilingue e Intercultural.

Não entraremos aqui numa discussão acerca da pedagogia do projeto, dispositivo didático já conhecido noutros países como a França, mas retomamos alguns elementos que nos parecem úteis na perspetiva do projeto *kamishibai* plurilingue.

1 Esta foi a definição elaborada para o projeto *Evlang*, 1997.

Consideramos a pedagogia do projeto como uma prática colaborativa permitindo gerir aprendizagens a partir de um conjunto de atividades com um propósito e que são suscetíveis, conforme o caso, de implicar várias disciplinas e várias línguas. Nem todos os projetos *kamishibai* devem ser interdisciplinares. Ressaltamos que o projeto, como um todo, não deve ser confundido com o tema do projeto, que representa o conteúdo (De Pietro, 2018).

O grande desafio com que nos continuamos a debater trata-se de colocar em prática a nossa capacidade de olhar a diferença sem que isso implique atitudes de desvalorização ou domínio por parte da identidade cultural de grupos diversificados. A importância da formação de profissionais capazes de lidar e responder, de forma adequada, aos desafios que os públicos escolares, cada vez mais heterogêneos, trouxeram é muito pertinente. Além disso, apela-se para a importância da conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos de gestão do currículo mais respeitadores da diversidade. De facto, o papel da diversidade linguística e cultural em contexto educativo é considerado, por Andrade & Martins (2014), um tema pertinente no que se refere à construção de práticas curriculares mais inclusivas.

O *kamishibai* plurilingue, em contexto educativo português, pelas suas potencialidades educativas e pelas suas características multimodais, poderá permitir a valorização do Outro, das suas línguas e tradições, ao mesmo tempo que desenvolve as literacias básicas esperadas no pré-escolar.

O *Kamishibai* (kami, 紙 - papel; shibai, 芝居 - drama), um recurso pedagógico, do século VIII, proveniente do Japão, significa “teatro de papel”. O *kamishibai* foi introduzido na Europa nos anos 70 do século XX e tem recebido uma atenção acrescida a nível internacional devido ao seu potencial em contextos de aprendizagem formal e não formal (McGowan, 2015). Trata-se de uma técnica de conto de histórias oriundas da tradição oral do Japão e consiste numa caixa de madeira onde o contador insere e desliza pranchas ilustradas, na parte de trás das quais se inscreve o texto, à medida que expõe a narrativa (Moriki & Franca, 2017) e que são colocadas num butai (palco do *kamishibai*) para serem contadas a outros.

Esta técnica é já utilizada noutros contextos internacionais, com foco nas abordagens plurais, para desenvolver na criança estratégias de aprendizagem, capacidades de escuta, observação, comparação e reflexão sobre as línguas e de cooperação no trabalho de redação e ilustração de histórias inventadas plurilingues e cativantes, que permitem desenvolver a sua imaginação e entrar na língua escrita (Dulala/ Kamilala.org). Todo o processo de criação da história e ilustração das pranchas pode revelar-se um projeto educativo com forte valor artístico.

Este projeto está em consonância com os objetivos do Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE) que preconiza desde o pré-escolar a sensibilização para as línguas e que indica que “o respeito pelas línguas e culturas das crianças é uma forma de educação intercultural, levando a que as crianças se sintam valorizadas e interajam com segurança com os outros, (...)” (Silva, 2016, p. 64).

Tendo em vista estes objetivos, este recurso permite que as crianças conheçam outras línguas e culturas para além da materna, criem histórias ilustradas coletivamente e valorizem outras línguas e culturas. Por um lado, as crianças gostam muito de contos, de histórias com personagens cativantes, que permitem desenvolver a sua imaginação e entrar na língua escrita e o *kamishibai* permite “Faire des élèves des explorateurs au pays du langage et des langues” (Perregaux, 1999, p.1). Todo o processo de criação da história e ilustração das pranchas pode revelar-se um projeto educativo com forte valor artístico (Clerc, Cortier, & Longeac, 2007). Por outro lado, o *kamishibai* também permite trabalhar e lutar contra as discriminações e promover a convivência, valorizando as línguas de herança das crianças que são tratadas em pé de igualdade (Candelier, 2003; Hélot, 2007).

METODOLOGIA

O estudo exploratório de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) que aqui se apresenta tem como objeto de estudo o papel de um *kamishibai* plurilingue na valorização das línguas e culturas e no desenvolvimento de diferentes aprendizagens de crianças a frequentar o pré-escolar. O estudo que aqui apresentamos insere-se numa investigação mais ampla que, numa primeira fase, visa dar a conhecer este recurso nos contextos educativos formais e não formais e formar educadores e professores para, numa segunda fase, utilizá-la na construção de propostas didáticas integradas no pré-escolar, mostrando como se pode trabalhar o *kamishibai* como recurso educativo, colaborativo e interdisciplinar. Neste sentido, procuramos dar resposta à seguinte questão investigativa:

Qual o papel do *kamishibai* plurilingue na educação para a diversidade linguística e cultural em contexto pré-escolar?

Subjacente à questão enunciada acima, apresentamos agora os seguintes objetivos do estudo:

- Compreender as potencialidades educativas desta técnica narrativa plurilingue e intercultural, integradora, flexível e reflexiva, que associa imagens e oralidade à teatralidade e criatividade;
- Avaliar a ferramenta e as suas aplicações em atividades que promovem o plurilinguismo e valorizam as línguas dos familiares das crianças.

Para iniciar a recolha de dados referentes ao *kamishibai*, seleccionámos 10 professores/educadores em serviço que frequentaram o curso de formação de 15h, intitulado “*Educação plurilingue e intercultural: percursos e possibilidades em contexto educativo português.*”

Este curso, creditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua com um crédito (CCPFC/ACC-74907/13), realizou-se a 23 e 24 de novembro de 2018 no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro e foi promovido pelo Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE), estrutura de investigação/formação/intervenção do Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”, sediado no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade

As grandes finalidades do Curso de Formação foram as seguintes:

- contribuir para que Educadores de Infância, professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e professores de línguas dos 1.º 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário contactem com e desenvolvam práticas de educação plurilingue e intercultural no sentido de os preparar para tratamento da competência plurilingue e intercultural e da intercompreensão nos seus contextos educativos;
- promover dinâmicas de reflexão sobre as práticas educativas nos diferentes níveis de ensino, no sentido da sua melhoria ou transformação, tendo como referência a dimensão social, ética e política envolvida no ensino de/em/pelas línguas, encontrando, na ação concertada e articulada entre as diferentes áreas curriculares envolvidas, uma via de (re)construção do conhecimento profissional docente. O Curso de Formação compreendeu um total de 15 horas de formação presencial. Esta carga horária foi distribuída entre diferentes atividades:
- sessões plenárias: apresentação, reflexão e debate acerca de propostas teórico-práticas referentes às temáticas que organizam o Curso de Formação;
- workshop Kamishibai: um recurso para a educação plurilingue e intercultural.

O quadro seguinte (Quadro I) mostra, as atividades do projeto:

Apresentação	Apresentação e descoberta do <i>Kamishibai</i> (Para quê? Como fazer?). Leitura de 2 obras.
Biografia linguística	Apresentação das potencialidades das biografias linguísticas para conhecer as línguas (das crianças, das suas famílias, da turma, da escola, etc.). As línguas que falam, as línguas que conhecem, as línguas que já ouviram falar, as línguas que gostariam de aprender, etc.).
O que é o Kamishibai Plurilingue?	Origem do kamishibai e contexto de aplicação Características; Suportes; Pistas pedagógicas; Do espetador ao contador; Do contador ao autor.
Contar com o kamishibai Como trabalhar a história/	As personagens da história (principal, secundárias, pessoas, animais, plantas, flores, objetos, etc...). Qual o problema da história que teremos que resolver! Como é que o problema se relaciona com a diversidade das línguas? Quais os elementos que vão ajudar a resolver o problema? Quais são os obstáculos? Onde acontece a história? Qual a solução encontrada pelas personagens? Quais as línguas presentes na história e para que servem? Escolher os lugares (cidade, campo), países, o tempo, escolher a situação inicial e final da história. Selecionar as línguas que entram na história.
	Os ingredientes da história (Espaço, Tempo, Narrador, Protagonista/ Herói/Anti-herói, Objetivo/Motivação, Obstáculos/ação, Conflito (crer, poder, dever). Explorar as estruturas da narrativa.
	O cenário: Contar a história coletivamente, desenhar umas 10 pranchas no quadro, e recortar a história (uma etapa da história por prancha: (Prancha 1: título; Prancha 2: situação inicial; Prancha 3: problema, Prancha 4: tentativa de resolução; Prancha 5. Continuação da resolução; Pranchas intermédias: resolução, Última prancha: fim da história.
	Início do trabalho de escrita da história (Os alunos contam oralmente e o adulto escreve). Organizar a história, respeitar o tema, o destinatário. Trabalhar as características da história (princípio, meio e fim). Trabalhar as emoções (repulsa, raiva, amor, etc...). Escrever a história (8 a 14 pranchas) em folhas de rascunho.
Canetas e pincéis! Realização artística	Como ilustrar o <i>Kamishibai</i> ? Escolher cenário(s), cores, personagens, técnica, etc... Repartir as crianças por grupos. Cada grupo vai desenhar/ pintar/ colar várias versões do cenário, das personagens da história, etc... Os grupos desenharam as personagens ou objetos nas várias pranchas. Desenhar, pintar, colar, recortar, fazer origami, fantoches, etc...
Montagem	Criar coletivamente as diferentes pranchas da história. Contar a história de cada prancha e colocar as personagens e os vários elementos na prancha (recortar, colar as personagens e elementos). Colar o texto definitivo no verso de cada prancha. Possibilidade de introduzir palavras, sistemas de escrita nas ilustrações. Numerar as pranchas.
Construir o butai (Palco)	Construir um butai. Realizar internamente o concurso do melhor butai.
Kamishibai entra em cena	Apresentar o Kamishibai no butai ao grupo, às outras turmas, aos pais; Exposições dos butais na escola.

Quadro 1 – A apresentação geral do *Workshop: Kamishibai*

A análise do quadro I permitiu-nos a visualização do encadeamento dos conteúdos abordados. O curso procurou aliar a teoria e a prática, sendo que todas as participantes conceberam e implementaram, posteriormente à formação, projetos *kamishibai* nos contextos em que trabalham. No âmbito da avaliação dos formandos, foi-lhes solicitada a redação de um relatório reflexivo individual no âmbito do qual refletissem criticamente sobre a formação e as potencialidades do *kamishibai*.

RESULTADOS

O curso de formação orientado para o desenvolvimento profissional das formandas, assentou na reflexão sobre práticas educativas de educação plurilingue e intercultural inovadoras tomando como referência as abordagens plurais das línguas. Relativamente à relevância conferida pelas participantes ao *workshop*, apresenta-se a seguinte tabela:

	Nenhuma	Pouca	Razoável	Muita	Não responde
Workshop kamishibai	----	5%	12%	79%	4%

Quadro 2 – Relevância do *workshop*

2.1. Características do *Kamishibai*

Os dados recolhidos junto dos educadores/professores levaram-nos a concluir que o projeto *kamishibai* plurilingue é um projeto inovador e que apresenta vantagens notáveis para as aprendizagens das crianças do pré-escolar devido às características do recurso:

	Características do <i>Kamishibai</i>
Simplicidade do texto	A narração é simples. Os autores das pranchas, para incluir no <i>kamishibai</i> , vão ao essencial (número reduzido de personagens, histórias simples, textos claros e diretos, frases curtas, formas verbais simples, diálogos preponderantes.
Simplicidade da imagem	As cenas são simples e destacam as personagens. O texto e a imagem estão em estreita ligação, a correspondência deve ser total.
Simplicidade na utilização	É uma pequena mala (butai/palco) que o contador pode utilizar em qualquer lugar.

Fascínio teatral	O componente teatral produz um efeito mágico e favorece a concentração das crianças à volta da história contada. Há fascínio pelo pequeno teatro (butai), que se abre lentamente e atrai a atenção do público. Depois, surgem as pranchas que desfilam uma após a outra, ao ritmo da narração e que mantêm a atenção.
Utilização coletiva e partilhada	O teatro em <i>kamishibai</i> é composto por 4 elementos essenciais (um narrador e o seu público, um butai e as pranchas de cartolina. As crianças reúnem-se à volta do butai e participam na representação: partilham as suas emoções, as suas hipóteses, as suas imagens mentais, as suas reflexões sobre a história e a sua mensagem na elaboração coletiva da narração.

Quadro 3 – Características principais do *kamishibai*

2.2. As pistas pedagógicas

A facilidade e a simplicidade de utilização e a possibilidade na implementação de várias atividades de escuta, de leitura, de narração e de criação de histórias inscrevem a prática do *kamishibai* como parte de uma abordagem orientada para a ação e a interdisciplinaridade. O *Kamishibai* é uma ferramenta pluridisciplinar que permite trabalhar várias áreas: a escuta, a alfabetização, a familiarização com a leitura em voz alta, o visual e a leitura de imagens como também o imaginário e a criatividade, com ateliês de produções de histórias, e a descoberta do mundo com os temas abordados no conto. Este projeto promove a sensibilização à diversidade linguística e cultural. Quando não fala a língua de escolarização, a criança escuta a narração e observa as imagens para compreender a história, contá-la e depois interagir. O *kamishibai* mantém a imaginação da criança, ajuda a alargar o pensamento, favorece a reflexão, abre o espírito e a sua curiosidade sobre as personagens e histórias que vivem no teatro de papel. É, por isso, fonte de enriquecimento cultural e de desenvolvimento cognitivo porque a criança aprende a concentração, a visualização e a imaginação com a escuta da narrativa.

2.3. Línguas no *Kamishibai* plurilingue

O projeto global requer uma certa organização, colaboração e tempos de partilhas na língua de escolarização para explicar, discutir as suas escolhas, definir, descrever elementos que as outras crianças não conhecem. Ao propor aos grupos de crianças de integrarem, pelo menos, quatro línguas com estatutos diferentes

na escrita da história, o *kamishibai* plurilingue convoca todos os repertórios linguísticos das crianças do grupo: línguas aprendidas na escola, herdadas por práticas familiares, ouvidas no bairro, durante as viagens, etc. Esta ferramenta torna possível usar as competências e o conhecimento de cada um nas várias línguas, independentemente da língua, em prol de um trabalho coletivo, único e inédito, do grupo, da escola.

Assim, para a sua realização será necessário um conjunto de competências transversais que fazem parte da interdisciplinaridade e que, ao mesmo tempo, valorizam a diversidade como uma mais-valia para um trabalho comum. As crianças descobrem ou redescobrem línguas diferentes da língua da escola, de uma forma lúdica e são elas próprias que, por vezes, fazem descobrir as línguas. O projeto motiva a criança a aprender e, em particular, a aprender línguas na escola. Também possibilita criar um vínculo com os pais, que podem investir no projeto, propondo o seu conhecimento de uma língua ou a leitura de uma história, por exemplo.

2.4. Projeto kamishibai plurilingue – Alguns impactos

Durante o projeto verificou-se uma real participação de grupos escolares por ser um projeto inovador, “um desafio diferente” e “ter um impacto direto nas práticas” e nas representações linguísticas e multilinguísticas, por parte da comunidade educativa: professores, pais, funcionários da escola e crianças. Para os educadores “trabalhar com o *kamishibai* foi uma oportunidade diferente de apresentar as histórias, histórias construídas pelos próprios alunos, o que é muito pertinente”. O projeto *kamishibai* é “uma oportunidade para aprofundar e melhorar a expressão escrita dos alunos de uma forma lúdica, espontânea, contando com a criatividade e colaboração de todos, e daí, facultando a oportunidade de partilha de opiniões, discussões e troca de ideias”. “Existiram vários fatores que nos levaram a abraçar o desafio lançado pelo projeto *Kamishibai* plurilingue. Não foi apenas o caráter inovador com que se apresentou, mas também a mutabilidade que o próprio recurso preconiza. O contexto em que foi trabalhado (muito diversificado no que concerne às línguas e nacionalidades dos alunos) permitiu uma sensibilização para o plurilinguismo e pluriculturalismo, numa perspetiva de apelar ao “aprender a viver juntos”, abraçando as diferenças de cada um como uma mais-valia e um complemento e não como uma dificuldade ou fator negativo”. Para outras estruturas, o projeto “Tem-se revelado uma experiência enriquecedora para todos os intervenientes e mobilizadora da comunidade escolar.”

Os projetos desenvolvidos e/ou em curso revelam uma predisposição e gosto por este tipo de atividades, que permite “promover a aceitação da diversidade cultural entre as crianças, levando-as a gostar de contar, escrever e ilustrar histórias, das mais diversas formas” e refletir sobre o objeto línguas e diversidade linguística, tornando-as mais conscientes da realidade linguística da turma e mais abertas à alteridade, uma vez que falar sobre, trabalhar com essas línguas proporciona a construção de ideias de pertença a diferentes grupos e comunidades.

O projeto *kamishibai* teve um real impacto nas crianças porque “gostam de ouvir histórias” e descobrem as línguas desconhecidas, demonstram curiosidade e interesse pelas línguas dos colegas.

Verifica-se uma maior consciência da diversidade linguística e cultural envolvente e uma maior tolerância, vista, como riqueza e recurso para a aprendizagem de todos; a consciência dos repertórios plurilingues das crianças e a consciência que essa competência plurilingue e pluricultural pode ser mobilizada com um projeto *kamishibai*. Assim, “envolver os alunos na concretização do trabalho, motivados e orgulhosos de participarem em algo que lhes dê, de um certo modo, prazer, é muito gratificante. Com essa forma lúdica é que eles vão adquirir as competências pretendidas”. Com o *kamishibai* melhora-se o bem-estar das crianças, trabalha-se a motivação para aprender e promove-se uma entrada mais comprometida nas aprendizagens.

CONCLUSÕES

O nosso objetivo pretendia compreender as potencialidades educativas do *kamishibai*, técnica narrativa plurilingue e intercultural, que associa imagens e oralidade, teatralidade e criatividade.

Por um lado, as reflexões mostram que o *kamishibai* plurilingue é uma ferramenta mágica, criativa e inovadora que permite explorar a diversidade presente na sala, permite explorar a imaginação e a escrita criativa/criatividade e que agrada aos educadores pelas suas características (Simplicidade do texto, simplicidade da imagem, simplicidade da utilização, fascínio teatral e a utilização coletiva e partilhada). É um projeto prático que trabalha competências diversas tais a:

- Psicomotricidade fina (ilustrações);
- Artística (visual);
- Arte da narração (como contar uma história);
- Língua (valorizam-se as crianças plurilingues).

Por outro, o recurso apresenta vantagens notáveis pelas pistas pedagógicas que permite desenvolver: estratégias de aprendizagem, capacidades de escuta, observação, comparação e reflexão sobre as línguas e de cooperação no trabalho de redação e ilustração de histórias plurilingues. Ao ser protagonista do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, a criança é ouvida e participa nas decisões que têm influência na sua vida e no seu mundo.

O *kamishibai* também permite trabalhar e lutar contra as discriminações e promover a convivência, valorizando as línguas das crianças e das suas famílias que são tratadas em pé de igualdade. A experiência da elaboração de um *kamishibai* plurilingue no pré-escolar promove, assim, a inclusão de todas as línguas presentes e valoriza os saberes, saber fazer e saber ser das crianças, por mais variados que sejam. Todo o processo de criação, reflexão e negociação se dá na língua de escolarização, havendo a possibilidade de recorrer a outras. Desse modo, a língua principal da narração é a língua portuguesa. Assim, ao apropriarem-se da história coletiva e ao darem-lhe vida, é provável que as crianças se apropriem melhor da língua portuguesa e ingressem na aprendizagem de forma mais comprometida, seja ela a língua da casa ou não. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, de género, cognitivas, motoras ou sensoriais que, ao serem acolhidas e respeitadas pelo grupo, enriquecem as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada uma das crianças.

Os projetos desenvolvidos tiveram outros impactos: o educador/professor provoca e induz os desafios, ele não monopoliza o saber antes o encaminha para os alunos. Com o *Kamishibai* as crianças têm a possibilidade de criar, inventar, ilustrar histórias com várias línguas, coletivamente e à volta de um projeto comum. De forma mais ampla, este recurso ajuda a criança a tornar-se consciente de sua competência plurilingue e pluricultural, forjada por experiências culturais, mobilidade (curta ou longa, próxima ou distante, família ou não) e de contato social, entre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, A. I., Martins, F., & Pinho, A. S. (2014). Abordar as línguas nos primeiros anos de escolaridade: que possibilidades de educação para a valorização da diversidade linguística? In M. A. Moreira, K. Zeichner (Eds.), *Filhos de um Deus Menos: Diversidade Linguística e Justiça Social na Formação de Professores* (pp. 175-191). Ramada: Edições Pedago, Lda.
- Armand, F. & Dagenais, D. (2005). Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Revue de l'Association des études canadiennes* (número spécial printemps), 110-113.

- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Candelier, M., et al. (2012). *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 5(1), 65-90. https://acedle.org/old/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Clerc, S., Cortier, C. & Longeac, A. (2007). Place et intérêt des pratiques artistiques, interculturelles et interlinguistiques dans les dispositifs d'accueil et d'enseignement/apprentissage pour les élèves allophones. *Éla*, 147, 317-328.
- Dabène, L. (1995). L'éveil au langage, itinéraire et problématique. In D. Moore (dir.) *L'éveil au langage*. Paris : Didier Erudition.
- De Pietro, J.-F. (2018). Intégrer la diversité des langues dans un projet (inter)disciplinaire : quelques pistes appuyées sur le CARAP. In M. Piotrowska-Skrzypek, M. Deckert & N. Maslowski (Dir.), *Formation et compétences plurilingues* (pp. 73-91). Werset, Lublin. (ISBN : 978 83-65713-35-3)
- De Pietro, J.-F. (Dir.) (1999). Ouverture aux langues: concepts, expériences, idées didactiques. *Babylonia 2*.
- DGE-MEC. Adaptado da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar)
- Dulala : <http://www.dulala.fr/wp-content/uploads/2017/01/R%C3%A8glement4.pdf>.
- Faneca, R. M. (2018). The inclusion of refugee and migrant students in Portugal: from policies to practices. In K.M. Harrison, M. Sadiku, & F.V. Tochon, (Eds.), *Displacement Planet Earth: Plurilingual Education and Identity for 21st Century Schools* (pp.171-184). Blue Mounds, WI (USA): Deep University Press.
- Faneca, R.M.; Araújo e Sá, M.H., & Melo-Pfeifer, S. (2018). Les langues et cultures d'origine vues par les enseignants au Portugal. *Recherches en didactique des langues et des cultures- Cahiers de l'ACEDLE* n°15-3 ; DOI : 10.4000/rdlc.3727. <https://journals.openedition.org/rdlc/3727>
- Faneca, R.M., Araújo e Sá, M.H., & Melo-Pfeifer, S. (2016). Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools? *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 44-68. <http://dx.doi.org/10.1080/14708477.2015.1113751>
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hélot, C. (2017). Awareness Raising and Multilingualism in Primary Education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.). *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education (3rd ed)*. Springer, Cham.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: l'Harmattan.
- Kamilala (2018). <https://kamilala.org/>
- Kervran, M. (2011). Le rôle de la mémoire didactique dans la mise en œuvre d'une didactique convergente du langage et des langues à l'école primaire. *Revue française de pédagogie* 175, 89-98.
- McGowan, T. M. (2015). *Performing Kamishibai. An Emerging New Literacy for a Global Audience*. New York: Routledge.
- Menken, K., & García, O. (Eds.). (2010). *Negotiating language policies in schools: Educators as polymakers*. nNew York: Routledge.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Moore, D. (1995). *L'éveil au langage*. Paris : ENS ÉDITIONS.
- Moriki, R. H. S., & Franca, V. G. (2017). Mukashi, Mukashi: O kamishibai e a formação de leitores. *Revista Cerrados*, 25(22), pp. 173-191.
- ONU (2015). Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável. *Objetivos de desenvolvimento sustentável*.
- Perregaux, C. (1999). Bienvenue aux lecteurs et lectrices de Creole. *Creole*, 1(1). <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/images/CREOLE1.pdf>.
- Perregaux, C., De Goumoens, C., Jeannot, D., & De Pietro, J.-F. (dir.)(2002). *Education au langage et ouverture aux langues à L'école (EOLE)*. Neuchâtel. Secrétariat général de la CIIP.
- Perregaux, C. (1995). L'école, espace plurilingue. *Lidil* 11, 125-139.
- Silva, I. et al. (coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE CRIANÇAS COM SURDEZ NO BRASIL: DE QUE BILINGUISMO ESTAMOS FALANDO?

Francislene Cerqueira Alves
Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da
Bahia – Departamento de Ciências Humanas e Letras.
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia - Centro de
Investigação em Educação (CIEd) – Universidade do Minho.
franciscerqueira@uesb.edu.br

Anabela Cruz-Santos
Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho.
Centro de Investigação em Educação (CIEd) - Instituto de Educação.
acs@ie.uminho.pt

Theresinha Guimarães Miranda
Professora da Universidade Federal da Bahia – Faculdade de
Educação- Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Inclusiva
e Necessidades Educacionais Especiais - GEINE
tmiranda@ufba.edu.br

Wolney Gomes Almeida
Professor Adjunto da Universidade Estadual de Santa Cruz – Departamento
de Letras e Artes. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em
Educação Inclusiva.
wolney_22@yahoo.com.br

¹ CAPES; FAPESB

1 A pesquisa é fomentada pelo Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia.

RESUMO

Neste artigo abordamos a problemática da educação de crianças com surdez num contexto bilingue, analisando o modo como se tem consolidado no Brasil uma proposta educacional que atenda as demandas linguísticas destas crianças, dando um enfoque à legislação que regula essa proposta.

Uma proposta educacional propositiva para crianças surdas precisa possibilitar um ambiente bilingue em que a língua de sinais seja a primeira língua de acesso aos conhecimentos e essa proposição educativa necessita respeitar a identidade da criança surda, bem como seus aspectos culturais. Assim, coloca-se o seguinte questionamento: como possibilitar, no Brasil, a promoção de escolas bilingues para surdos? Tratando-se de uma pesquisa documental que visa analisar qualitativamente os documentos que respaldam a educação de surdos em uma perspectiva bilingue, apresentaremos um panorama das políticas brasileiras que respaldam a promoção de uma educação bilingue para surdos.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação. Surdez. Bilinguismo.

ABSTRACT

In this paper we address the issue of education for children with deafness in a bilingual context, and how this educational proposal has been consolidated in Brazil, aiming to meet the linguistic demands of these children. An education proposal based on the Brazilian legislation is presented.

An educational proposal for deaf children needs to provide a bilingual environment where sign language is the first language of access to knowledge respect the identity of the deaf child as well as their cultural aspects. One question we present is: How is it possible in Brazil to promote bilingual schools for the deaf? Thus, we will present an overview of Brazilian policies that support the promotion of bilingual education for the deaf based on a documentary qualitatively research that supports the education of the deaf from a bilingual perspective.

Keywords: Public policies. Education. Deafness. Bilingualism.

1. INTRODUÇÃO

Apresentamos neste trabalho as proposições de uma pedagogia bilíngue para crianças surdas e como essa proposta educacional tem se consolidado no Brasil, visando atender as demandas linguísticas deste grupo.

Para crianças surdas que estão sendo estimuladas a usarem a sua língua natural, a língua de sinais acaba sendo desenvolvida espontaneamente. Para além de uma proposta bilíngue em que se disponibiliza o intérprete educacional é preciso possibilitar para crianças surdas um ambiente linguístico propício para o seu desenvolvimento global.

Buscamos com esta pesquisa compreender como acontece a educação bilíngue para crianças surdas no Brasil, analisando o que é garantido para estas por meio da legislação brasileira atual. Uma questão que está na origem desta pesquisa é : como possibilitar, no Brasil, a promoção de escolas bilíngues para surdos?

No Brasil, estando o direito à educação bilíngue para surdos respaldado legalmente, apresentaremos algumas reflexões em torno da legislação em vigor no Brasil que visa assegurar o direito educacional das crianças surdas. Os documentos legais apresentam direcionamentos para a efetivação da criação de escolas bilíngues para crianças surdas, ressaltando que é imprescindível que em seu contexto educativo haja interação entre crianças surdas e professores surdos, e outros profissionais em seu contexto de sala de aula. De acordo com os estudos de Fernandes (2003), o contexto educacional bilíngue para surdos está para além da oferta das duas línguas no espaço educacional e sim, é preciso possibilitar verdadeiramente um ambiente linguístico propícios para desenvolver suas potencialidades globais. Para a autora,

[...] Bilinguismo é mais do que o domínio puro e simples de uma outra língua como mero instrumento de comunicação. E, neste sentido apenas os integrantes dessa comunidade, como surdos, podem contribuir, de modo efetivo, para a educação de crianças surdas. (Fernandes, 2003, p.55)

É preciso considerar que os surdos transitam nos diferentes mundos, entre os surdos e entre os ouvintes. Sendo assim, faz-se necessário apresentar às crianças surdas que estão inseridas em uma ambiente linguístico bilíngue, a língua de sinais, o mais cedo possível, sendo esta a sua primeira língua. Eis um desafio atravessado por muitas dificuldades e perdas para as crianças surdas, que em sua maioria não são filhas de pais surdos e não tem acesso a língua de sinais precocemente.

No Brasil, as políticas voltadas para a educação de surdos numa proposta de bilinguismo impulsionam a reivindicação desta comunidade por um espaço

educacional linguístico bilíngue, principalmente para as crianças surdas, considerando que o acesso ao conhecimento por meio da sua língua natural, a Libras, é um fator essencial do desenvolvimento das suas potencialidades.

2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: DE ONDE PARTIMOS E ONDE ESTAMOS?

No Brasil, têm sido implementadas políticas públicas com a finalidade de possibilitar à criança surda um ensino bilíngue que potencialize suas habilidades. A legislação que respalda a educação de surdos vai desde a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) até à Lei Brasileira de Inclusão, Nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que constitui um marco muito significativo para a educação das pessoas com deficiência.

A Constituição brasileira postula que todos têm direito a educação e garante às pessoas com deficiência uma educação que busque equiparar as oportunidades. Antes, era um direito negado aqueles que nasciam com algum tipo de diferença. No seu artigo 206, a Constituição visa possibilitar que as pessoas com deficiência tenham acesso a educação e o artigo 208, no inciso II, propõe o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que este seja possibilitado no ensino regular. (BRASIL, 1988).

Esse documento sela compromisso na promoção de uma educação de qualidade que respeite a diversidade escolar, destacando, no que diz respeito às pessoas surdas, que estas se comuniquem por meio da língua de sinais, a língua natural desta comunidade:

A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional e de signos (BRASIL, 1994, p.7).

A língua de sinais é muito importante para o desenvolvimento global da pessoa com surdez, e esta língua precisa ser viabilizada em processo educacional o mais cedo possível, para que não haja perdas cognitivas e que seu desenvolvimento seja pleno e efetivo. Muitas crianças surdas não têm ainda acesso a essa língua ficando em situação de atraso socioeducacional, na maioria das vezes em relação às crianças ouvintes em atraso cognitivo e comunicacional, não por incapacidade da criança surda, mas pela falta da língua.

No Brasil, em 1996, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN Nº 9394/96, (BRASIL, 1996), atualizada em 2013 por meio da Lei Nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), um documento que direciona no Brasil alguns encaminhamentos para a promoção da educação especial e inclusiva, que deve acontecer “preferencialmente na rede regular de ensino. Este é um documento norteador para a efetivação da educação de pessoas com deficiência no Brasil.

Apresentamos também a Lei Nº 10.098/2000, que é conhecida como a Lei da Acessibilidade, diz respeito as adaptações físicas e arquitetônicas que devem ser promovidas a fim de promover a inclusão, dando direções normativas para dar acessibilidade as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Apontamos estes documentos relevantes para a promoção de educação bilíngue para surdos com a finalidade de entendermos as normativas que fundamentam a educação de crianças surdas no Brasil. A seguir discutiremos a respeito da língua de sinais e do reconhecimento legal dessa língua no Brasil, fato que possibilitou avanços educacionais na política de educação bilíngue para surdos brasileiros.

2.1 Libras: a língua natural da comunidade surda brasileira

O reconhecimento linguístico da Libras é um divisor de águas no processo educacional dos surdos brasileiros. Por meio das políticas linguísticas estabelecidas, dá-se a língua de sinais o status linguístico de língua natural deste grupo. Esta deve ser disponibilizada o mais cedo possível no processo educacional das crianças surdas. Porém, no Brasil, isso ainda não é uma política fortalecida, no sentido de ser viável a todas os surdos e muito menos a todas as crianças surdas brasileiras. A Libras foi reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão” da comunidade surda em 2002, Por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que em um parágrafo único pontua:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Esta Lei foi regulamentada por meio do Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que dá os direcionamentos necessários para a promoção de ensino bilíngue para crianças surdas. Destacamos o capítulo VI do referido

documento que trata da promoção da educação bilingue para surdos e pessoas com deficiência auditiva, apresentando propostas e direcionamentos. O seu Art. 22, nos incisos I e II, postula que

- I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

No Brasil, há algumas escolas de surdos com uma propositiva de ensino bilingue, mas isso ainda não é possível em todos os lugares do país. O que acontece geralmente é que as crianças surdas estão estudando nas escolas regulares com os alunos ouvintes e são disponibilizadas para estas crianças intérpretes da língua brasileira de sinais, a fim de mediar a interlocução entre os professores e os surdos. O profissional intérprete foi reconhecido pela Lei nº 12.319, em 1º de setembro de 2010 sendo regulamentado o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no país.

Pontuamos que, nos últimos anos, a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, Nº 13.146, de 06 de julho de 2015 ou Estatuto da pessoa com Deficiência, é uma demarcação muito significativa para a educação das pessoas com deficiência, pois ele dá direcionamento precisos em relação a oferta de ensino bilingue para surdos.

3. DE QUE BILINGUISTO ESTAMOS FALANDO?

Embora os estudos sobre Bilinguismo e sobre Multilinguismo tenham ganhado fôlego no campo das pesquisas científicas no último século, e em especial, a partir da década de 1970, sua longa história tem sido escrita a partir de diversas perspectivas, sendo, portanto, construídas tanto no campo da Linguística, quanto nos campos da Psicologia, Sociologia, Neurolinguística e Neuropsicologia, dentre outros, convertendo-se em discussões específicas que refletem tanto questões conceituais quanto metodológicas.

De certo, o ponto de partida que aqui traçamos será conduzido por uma definição de Bilinguismo e de Multilinguismo a partir dos estudos da Linguística

que os compreendem como “a coexistência, o contato e a interação de diferentes línguas” (WEI, 2013, p. 26). Assim, seja em condições individuais quanto ao uso de línguas, ou em condições coletivas, o olhar que aqui se estabelece dentro dos aspectos bilíngues, é o da interação e da mediação estabelecida entre as línguas no processo de comunicação com sujeitos e comunidades linguísticas que têm como marca identitária a *diferença*.

Acompanhando o processo histórico e evolutivo da Linguística, o conceito de Bilinguismo ao longo do século XX tem se ampliado e tomado espaços importantes em pesquisas científicas. Assim, sem pretender dar conta de um amplo Estado do Conhecimento sobre a temática, citamos que, desde Bloomfiel (1933 apud MACKEY, 2000), ao propor que o bilinguismo estaria restrito ao controle nativo de duas línguas, até os dias de hoje, em que tais discussões teóricas se ampliaram no campo da Linguística, trazemos à baila a compreensão de que, segundo Mackey (2000), ao se dar ênfase a uma dimensão individual, estaríamos, portanto, levantando as problemáticas que discutem quais aspectos tornariam de fato um indivíduo bilíngue?

Ao considerarmos o bilinguismo a condição de uso de duas ou mais línguas (ou dialetos) na vida cotidiana, tais aspectos multilíngues nos permitem construir maiores reflexões sobre um número maior de falantes de línguas, para além das questões meramente sobre fluência, mas sim, de condições sociolinguísticas possíveis e passíveis de mediações nas diversas relações sociais que se estabelecem em múltiplos contextos de comunicação em nossas sociedades.

Isso porque, conforme Grosjean (2008), conceituar o bilinguismo a partir da fluência, pressupõe condicionar o uso das línguas sob uma perspectiva monolíngue, ou até mesmo fracionada por parte de indivíduos bilíngues. Seria como pensar que tais sujeitos, supostamente bilíngues, apresentariam competências linguísticas separadamente, como acontecem com as competências estabelecidas para os monolíngues.

Todavia, o risco que se tem em estudar os preceitos do bilinguismo a partir de comunidades linguísticas monolíngues, é justamente o risco de estabelecer concepções teóricas e metodológicas reducionistas, impossibilitando reflexões a partir dos parâmetros neurolinguísticos que são desenvolvidos em sujeitos bilíngues, que estabelecem, por sua vez, construções neurais diferentes com base nas construções relacionais estabelecidas entre duas ou mais línguas. É esta visão holística do bilíngue que permeará a percepção de um sujeito que se constitui, linguisticamente, de forma não isolada na mediação entre as línguas, mas sim, será visto como um todo integrado, e que a coexistência, o contato e a interação de diferentes línguas produzirão um sistema linguístico completo, integrado, mas diferente.

O caminho que pretendemos percorrer nesta discussão é o de que, no processo de desenvolvimento humano, já entre as crianças em contexto bilíngue, as propostas metodológicas desenvolvidas para o atendimento dessas crianças, não dever, necessariamente, preconizar o domínio completo de duas línguas em todas as suas modalidades de expressão, sejam oral, sinalizada e escrita, ou ainda em todas as quatro habilidades desenvolvidas, a saber, a da compreensão oral e escrita, e a da produção oral e escrita. Em contrapartida, as crianças bilíngues deverão ser conduzidas a se desenvolverem em contextos bilíngues conforme as necessidades de uso das línguas para o seu desenvolvimento cognitivo, individual e social.

É, sobretudo, sobre este conceito de bilinguismo que situaremos e compreenderemos as crianças surdas enquanto sujeitos potencialmente bilíngues, podendo desenvolver-se linguisticamente tanto a partir da língua de sinais no processo natural de aquisição, quanto adquirir a língua majoritária. Com isso, postulamos que, ao serem consideradas bilíngues, as metodologias educacionais desenvolvidas nos atendimentos às crianças surdas, podem reconhecer os diferentes níveis de domínio estabelecidos por elas tanto para as línguas de sinais quanto para a língua majoritária em suas modalidades e habilidades possíveis de desenvolvimento. Sobretudo porque, as experiências bilíngues constituídas para elas determinarão demandas distintas quanto à necessidade e uso das línguas a que estarão expostas.

3.1. Bilinguismo para crianças surdas – duas línguas, duas modalidades e várias concepções

Ao analisarmos os discursos sobre a educação bilíngue para surdos, entendemos que os documentos que olhamos são constituídos por lutas em torno da imposição de sentidos. As lutas em torno da significação mostram que “exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras e expor as relações que se dão dentro de um discurso” (Fischer, 2001, p. 204).

Por envolver duas línguas de modalidades diferentes – uma língua espaço-visual e uma língua oral-auditiva, o bilinguismo dos surdos é conhecido como bilinguismo bimodal ou intermodal. Esse tipo de bilinguismo dos surdos guarda semelhanças e diferenças com o bilinguismo vivenciado por pessoas ouvintes que usam duas línguas orais.

Ao pensar o bilinguismo para crianças surdas, entendemos que este se estabelece de forma distinta de outros tipos de bilinguismo, uma vez que sua configuração não se dá por determinações territoriais, nem tampouco em função de (i)migrações entre povos ou ainda por predeterminações familiares, visto

que a grande maioria dos surdos nasce de pais ouvintes, e a complexidade para aquisição de língua, seja de sinais ou de línguas orais, é potencializada.

Plaza-Pust (2014), ao analisar a condição de acesso dos surdos às duas modalidades linguísticas, problematiza tal realidade a partir de dois fatores principais. O primeiro, quanto ao estatuto desigual das línguas no nível de transmissão pais-crianças, postulando que mais de 90% dos surdos se enquadram no perfil de nascerem de pais ouvintes. O segundo fator é refletido quanto ao acesso desigual às línguas, visto que a condição sensorial limita a criança surda ao *imput* auditivo e linguístico.

Desta reflexão surge a noção de conceitual de primeira língua (L1) e língua materna, associando-as às condições de faixa etária quanto à primeira língua adquirida e a condições de ambiente, quanto à língua utilizada em ambiente e contextos familiares. Todavia, para as crianças surdas, tal acesso se tornará condição fundamental na definição de qual língua lhe será constituída por L1, considerando os aspectos aquisitivos predispostamente naturais a partir das línguas de modalidade visuoespacial.

De forma distinta dos outros grupos minoritários que estão na condição de aquisição da língua falada no ambiente familiar como sendo sua L1, é consequente para as crianças surdas a inacessibilidade para línguas de sinais, uma vez que, naturalmente, e compreensivelmente, seus pais (e aqui dizemos, seu ambiente familiar como um todo) não têm a língua de sinais para oferecer às crianças surdas enquanto língua materna ou primeira língua. Portanto, estão condicionadas à exposição em outros espaços sociais que lhes permitam o contato com pares surdos falantes da língua de sinais, o que na maioria das vezes acontecerá em associações de surdos ou em ambientes educacionais que tenham metodologias destinadas à educação de/ e para surdos

Nesta condição de inacessibilidade, é comum no Brasil que as crianças surdas desenvolvam um sistema gestual individual, chamado de “sinais caseiros” com o objetivo de estabelecer comunicação com seus familiares (Quadros & Cruz, 2011). Embora não seja nosso objetivo questionar se esta modalidade de comunicação gestual se configura ou não enquanto sistema linguístico, a crítica que se estabelece nesse processo é que ao sair daquele contexto familiar, a criança surda se percebe mais uma vez sem possibilidades de estabelecer comunicações mais complexas em contato com outros sujeitos que não sejam da sua família. Desta forma, para muitas crianças surdas, o ambiente escolar será primordial para estabelecer as primeiras relações simbólicas em contato com um sistema linguístico organizado em comunidade.

A condição peculiar de isolamento linguístico pode apresentar consequências em diversos níveis para o processo de desenvolvimento das crianças surdas.

Em detrimento das questões linguísticas, tal isolamento condicionará a idade crítica de processamento das línguas (no que tange à aquisição), impactando não somente na questões de aquisição de uma L1, como também no processo de aquisição de uma segunda língua (L2) e/ou outras línguas. Para Mayberry (2007) em relação à L1, estudos mostram evidências de que a idade de aquisição de LS exerce um efeito forte no resultado da aquisição de LS, que se estende ao longo da vida, podendo ser encontrado nos níveis sintático, fonológico e lexical.

Mayberry (2007) argumenta que, considerando o bilinguismo para crianças surdas, o escrutínio dos efeitos negativos consequentes do isolamento linguístico e social é, sobremaneira, potencializado quando tais crianças, desde tenra idade, já são confrontadas com visão clínica da surdez, e que desconhece a língua de sinais como um sistema linguístico legítimo, mas como um elemento funcionalmente compensador em função do seu problema sensorial.

Nesse sentido, é importante destacar que várias pesquisas têm sido conduzidas no sentido de mostrar que o bilinguismo (leia-se LS como L1 e língua majoritária como L2) não seria prejudicial às crianças surdas, mas, ao contrário, traria benefícios no que tange à possibilidade de exposição precoce e natural a uma língua visual, que viabilizaria o desenvolvimento global da criança surda (Goldfeld, 2002; Sacks, 1998). Considera-se, assim, que o bilinguismo para as pessoas surdas pode trazer vantagens em vários níveis, inclusive na aprendizagem da fala (oralização) e da escrita.

CONSIDERAÇÕES

Pensar uma educação que seja proposta para crianças surdas é pensar nas possibilidades de ensino – aprendizagem para estas crianças tendo em conta a inclusão, e o sucesso educativo das mesmas. Tendo em conta a importância de garantir o potencial de desenvolvimento destas crianças, todas as ferramentas necessárias para a sua evolução devem ser consideradas e implementadas na educação bilingue destas crianças.

No Brasil, existem poucas escolas que apoiem a educação de crianças surdas no âmbito da educação bilingue tendo a língua de sinais como língua de acesso direto aos conhecimentos pelas crianças surdas. Mesmo com o reconhecimento linguístico da Libras no Brasil, muito ainda precisa ser feito para a promoção de uma educação com bilinguismos para crianças surdas. É preciso viabilizar para as crianças surdas um ambiente linguístico que favoreça o seu desenvolvimento, e sobretudo possibilite a construção dos seus aspectos identitários e culturais. É preciso garantir a formação especializada a todos os profissionais que atuam no

processo educacional de crianças surdas, na construção de referências identitárias, destacando que a presença do intérprete em todas as salas de aula/contextos educacionais por si só não garante à criança surda uma educação considerada bilingue.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em:<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf >. Acesso em: 26 de dezembro de 2017.
- Brasil. (1990). *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. ConferênciaJomtien. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 18 de dezembro de 2017.
- Brasil. (1990). *Lei nº 8112*, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm Acesso em: 16 de janeiro de 2018.
- Brasil. (1994). *Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 de novembro de 2017.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9394/96. Brasília, Senado Federal, MEC.
- Brasil. (1997). *A Linguagem e a Surdez* - Brasília: SEESP, V. II
- Brasil. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP.
- Brasil. (2000). *Lei nº 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/10098.htm>. Acesso em: 10 de novembro de 2016.
- Brasil. (2001). *Lei nº 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 08 de janeiro de 2018.
- Brasil. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. MEC: SEESP, 2001.
- Brasil. (2001). *Decreto nº 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 18 de novembro de 2017.

- Doziart, A. (2011). *Estudos Surdos: Diferentes Olhares*. (Org). Porto Alegre, Mediação.
- Fernandes, E. (2003) *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed.
- Fuscher, R. M. B. (2001). *Foucault e a análise do discurso em educação*. Cadernos de Pesquisa, Rio Grande de Sul, n. 114, p. 197-223.
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Mackey, W. F. (2000). The description of bilingualism. In: WEI, L. (Org.). *The Bilingualism Reader*. Londres: Routledge, p. 22-52
- Mayberry, R. I. (2007). When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, v. 28, 537-54
- Plaza-Pust, C. (2014). Language development and language interaction in sign bilingual language acquisition. In: MARSCHARK, M.; TANG, G; KNOORS, H. (Org.). *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. Oxford University Press, p.23-53
- Quadros, R. M. de; Cruz, C. R. (2011). *Língua de sinais: Instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- Sacks, O. (1998). *Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Wei, L. (2013). Conceptual and methodological issues in bilingualism and multilingualism research. In: BHATIA, T.; RITCHIE, W. (Org.). *The Handbook of Bilingualism*. 2 ed. Malden: Willey-Blackwell, p. 26-5.

RELAÇÕES SEMÂNTICAS ENTRE A PALAVRA E A IMAGEM NO LIVRO ÁLBUM DE LITERATURA INFANTIL

Anabel Medeiros Azerêdo de Paula¹

Universidade Federal Fluminense / Universidade de Aveiro
anabel.azeredo@gmail.com

Olalla Cortizas Varela

Universidade de Santiago de Compostela / Universidade de Aveiro
olalla.cortizas@usc.es

RESUMO

O propósito deste trabalho é explicitar como as relações semânticas entre a palavra e a imagem (Santaella, 2012) contribuem para a construção do sentido no livro-álbum. O signo verbal e o visual representam o mundo de formas distintas; enquanto a significação pela linguagem verbal é arbitrária, convencional e exige aprendizagem sistemática, a linguagem visual é a que mais guarda similaridade e caráter universal com o objeto de referência (Acaso, 2006). Como, desde muito cedo, as crianças são interpeladas por mensagens visuais, é preciso ensinar-lhes a atribuir sentidos à imagem. No entanto, de acordo com Piaget (2003), no decorrer da fase pré-operacional, a criança ainda não está totalmente apta a estabelecer relações de natureza analítico-conceitual, embora já seja capaz de realizar operações simbólicas. Para esta análise, foram selecionados livros-álbum de Literatura Infantil, de acordo com a sua respectiva ficha catalográfica. O livro-álbum permite ao leitor

1 A participação da coautora no presente trabalho foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento nº 88881.190020/2018-01.

iniciante (Coelho, 2000), ainda que não esteja alfabetizado, ler/ouvir uma história e estabelecer relações com a parte visual do texto, constatando ou ampliando sua percepção acerca das descrições das personagens e do relato de suas ações, o que resulta em apropriação gradual de códigos linguístico, visual, cultural, simbólico e literário (Ramos, 2010) e em desenvolvimento da competência leitora.

Palavras-chave: Relações semânticas, Livro-álbum, literatura infantil

1. PALAVRAS INICIAIS

Na literatura destinada às crianças, uma grande quantidade de textos é constituída por imagens e palavras. Isso faz com que, frequentemente, a literatura infantil seja considerada sob pontos de vista que parecem reduzir o seu caráter discursivo: ora as ilustrações são consideradas como recurso de facilitação à leitura – principalmente quando a criança ainda não está alfabetizada –, ora como estratégia de captação – em que a afetividade da criança é mobilizada a fim de despertar seu interesse pelo livro.

A semiose entre as linguagens verbal e visual, no entanto, compõe gêneros textuais em outros domínios discursivos, sem fazer com que os textos resultantes dessa interação percam prestígio linguístico e discursivo. O anúncio publicitário, por exemplo, cuja amplitude do endereçamento poderia exigir mais transparência que opacidade à mensagem que se quer transmitir, “se constrói sobre uma argumentação icônico-linguística” (Monnerat, 2013, p. 411), que revela alto grau de complexidade interpretativa. Nessa mesma perspectiva, acredita-se que, no livro-álbum infantil, a imagem articula-se à palavra de modos diferentes para construir um texto, reforçando ou expandindo o seu sentido. Entretanto, conforme Salisbury e Styles (2012, p.75) afirmam, acredita-se que a imagem inserida no livro infantil pode ter um efeito indispensável à competência linguística e discursiva da criança, ao atuar como porta de entrada daquelas ainda não-alfabetizadas ao mundo da literatura, oferecendo-lhes um drama narrado pela interação da palavra com a imagem.

Desse modo, como se percebe que, desde muito cedo, a criança é interpelada por mensagens visuais que visam apresentar uma proposta sobre o mundo, acredita-se que seja imprescindível ensinar-lhe competências específicas para interpretar mensagens transmitidas por imagens, sobretudo, quando estão em relação com a palavra. O livro-álbum mostra-se como uma fonte fecunda para a formação dessas competências, devido à complexidade de sua estrutura e conforme Salisbury e Styles (2012) sugerem: “it can be hard work to make sense of the ‘readderly gap’ created by the space and tension between what the pictures show, and young readers only make the effort if the picturebook is worth the trouble” (p.75). O objetivo

deste trabalho é, portanto, explicitar como os elementos verbais e visuais estão imbricados semanticamente no livro-álbum e expor contribuições para ampliar a competência leitora da criança, resultantes dos efeitos de sentidos dessa interação.

2. A COMUNICAÇÃO VISUAL E VERBAL

Segundo Salisbury e Styles (2012), o termo *comunicação visual* tem sido usado no âmbito da área de *design* gráfico e ilustração e, para alguns, delimita a fronteira entre as belas artes e a arte comercial. Entretanto, segundo esses autores, há muitos artistas plásticos atuando no campo da ilustração de livros-álbum e isso faz com que a comunicação visual possa, então, funcionar no trabalho artístico do livro-álbum, como se manifesta na pintura, no contexto das belas artes, já que também está aberta à subjetividade e à interpretação pessoal. No entanto, como afirma Eisner (2008),

(...) it has become increasingly clear since the latter half of the 20th century that knowledge or understanding is not always reducible to language. As Michael Polanyi says, we know more than we can tell (Polany, 1966/1983). Thus, not only does knowledge come in different forms, the forms of its creation differ. The idea of inefable knowledge is not an oxymoron (p. 9).

A palavra e a imagem representam o mundo de formas distintas, válidas, necessárias... e ocorre que, em certas ocasiões, ambas formas de criação podem aproveitar a sua capacidade de diálogo e nutrir-se em um exercício mais complexo. É isso o que sucede no livro-álbum contemporâneo, o qual é compreendido, de acordo com Ramos (2018), como um objeto editorial *sui generis*, que se destaca pela interação entre texto, imagem e suporte.

Nesse objeto, onde confluem ambas linguagens em uma perfeita engrenagem, pode ser útil uma aproximação que permita entender a idiosincrasia mecânica de cada uma. O confronto das duas linguagens não procurará mais nada que destacar suas singularidades. A própria Dondis (2003), em sua *Sintaxe da Linguagem Visual*, alertou sobre a inutilidade que envolveria o exercício de estabelecer uma analogia entre ambas (p.16), pois a natureza estruturada, definida e capaz de se decompor em elementos mais simples da linguagem verbal confronta-se com a complexidade da linguagem visual e sua resistência a simplificações ou diagnósticos unívocos que a envolvam num excesso de definição.

Enquanto a significação pela linguagem verbal é arbitrária, convencional e exige aprendizagem sistemática, a imagem, (especificamente a imagem icônica), tende a ter um caráter mais universal e uma capacidade de penetração superior

(Acaso, 2017) por manter maior correspondência com a realidade que representa. Isso permite atingir um nível de leitura superficial de forma mais automática e natural nas primeiras fases da aprendizagem. Outra característica que enfrentam esses dois caminhos da criação é a forma linear e sucessiva que tem a palavra de apresentar-se e que pouco se assemelha à simultaneidade com que a linguagem visual se manifesta, num jogo onde o todo e as partes se relacionam ao mesmo tempo.

Essas características fazem com que a decodificação da imagem como construção cultural seja paradoxal, já que o processo imediatista, universalista e facilitador de uma leitura superficial permite a manipulação de leitores vulneráveis. Para atingir níveis mais profundos de leitura visual é necessário desenvolver uma visão crítica sobre as imagens, visualizá-las como construções carregadas de conhecimento que estão ao nosso redor e que não são ingênuas. Foram concebidas não apenas para fornecer uma experiência estética, para entreter ou informar, mas também para persuadir com intenções nada desinteressadas.

Lutar contra o analfabetismo visual é fundamental no mundo hipervisual em permanente movimento e construção em que vivemos. Desde muito cedo, como as crianças são interpeladas por mensagens visuais, é preciso ensinar-lhes a atribuir sentidos à imagem para além do reconhecimento transparente de sua significação, sobretudo, quando está em relação com a palavra. Conseguir uma interpretação ativa do visual é fundamental para um melhor aproveitamento; além disso, o desfrute de narrativas verbo-visuais pelos pequenos leitores também será útil em sua faceta como criadores de imagens.

3. AS RELAÇÕES SEMÂNTICAS ENTRE PALAVRA E IMAGEM NO LIVRO-ÁLBUM INFANTIL

No livro-álbum moderno, conforme afirma Ramos (2018), percebe-se que os elementos paratextuais são extremamente trabalhados. Entretanto, a ilustração influencia de tal modo a composição desse tipo de obra que é plausível confessar, conforme Linden (2011), que “a imagem se afirmou a ponto de contaminar o conjunto das mensagens e fazer do livro ilustrado um objeto visual *a priori*” (p. 21). Contudo, é importante esclarecer que a articulação entre a imagem e a palavra no livro-álbum produz uma unidade textual, que veicula uma proposta sobre o mundo; por isso, o texto que integra obras dessa natureza é concebido, nesta perspectiva, como verbo-visual, já que se admite a contribuição significativa dos dois tipos distintos de linguagem para a elaboração da mensagem.

De acordo com a abordagem teórico-metodológica de base semiótica, com a qual Santaella (2012) se aproxima do livro-álbum em uma obra destinada a

professores da Educação Básica, especializada no tratamento de textos compostos também por imagens, destaca-se, em primeiro lugar, que a relação verbo-visual pode ser observada tanto da palavra para a imagem quanto da imagem para a palavra. Além disso, pode-se considerá-la a partir de três dimensões diferentes, a saber: i. sintáticas, conforme o modo pelo qual os elementos se combinam espacialmente no texto; ii. semânticas, de acordo com os significados gerados pela associação verbo-visual, e iii. pragmáticas, segundo os efeitos que imagem e texto almejam produzir no receptor. Entretanto, para os fins deste trabalho, serão abordados somente os pressupostos relacionados à semântica que, segundo Santaella (2012), “(...) investiga a contribuição de elementos verbais e imagéticos para a combinação de uma mensagem complexa” (p.112).

Em primeiro lugar, é mister destacar que para essa concepção, pode-se pensar em uma escala contínua de categorias semânticas para classificar as diferentes relações verbo-visuais apresentadas em livros-álbum, tomando como critério o nível de informatividade ou de redundância empregado pelos elementos verbais e imagéticos presentes na obra.

A relação de dominância é a que detém maior nível de informatividade, concentrado na parte verbal ou na parte visual do texto. Esse, inclusive, é o critério usado por Burger (*apud* Santaella, 2012, p.113) para definir qual parcela do texto é a dominante na narrativa. Linden (2011), por sua vez, estabelece outro critério para identificar a precedência da linguagem que conduz a narrativa. Para essa autora, cada obra propõe que o início da leitura seja feito por uma das duas linguagens, e a própria diagramação do texto pode indicar qual delas é a instância prioritária. No entanto, Linden (2011) também afirma que o tamanho das mensagens, a sua apresentação e a própria articulação entre palavra e imagem, às vezes, não permitem que a primazia seja definida.

A relação de redundância está na contra-mão da relação de dominância, pois é a que apresenta menor nível de informatividade, seja do ponto de vista da palavra sobre a imagem, seja na direção inversa. Segundo Santaella (2012), a parcela verbal ou a visual do texto torna-se redundante se apenas repetir o que está sendo mostrado pela outra parte. No entanto, para a autora, quando uma imagem torna-se redundante à palavra, pode causar um efeito mnemônico do texto, já que a imagem se impõe com mais força do que a palavra à memorização, o que não ocorre se a imagem for usada apenas com função decorativa. Salisbury e Styles (2012) reproduzem o relato de uma criança, aos cinco anos, para destacar que pode haver uma relação afetiva, motivada pela força da imagem, entre os jovens leitores e seus livros-álbum, principalmente, antes de serem alfabetizados: “I always remember pictures. I sometimes forget words” (p.80). Linden (2011), por sua vez, descreve a relação de redundância no livro-álbum como uma narrativa isotópica, alerta para a congruência do discurso nessa relação e enfatiza que cada linguagem representa os seres do mundo de forma diferente.

A relação de complementaridade está entre a dominância e a redundância. Segundo Santaella (2012), a complementaridade implica o mesmo grau de importância entre a linguagem verbal e a visual na construção de sentido do texto. Imagem e palavra imbricam-se de tal modo, que uma parte não abarca a plenitude do sentido sem a outra. É como uma história que não pode ser compreendida se contada ao telefone, porque não há a possibilidade de que a ilustração seja mostrada ao interlocutor. Nessa relação, explora-se o potencial de expressão de que cada tipo de linguagem dispõe.

A relação de discrepância ou contradição é aquela em que a palavra e a imagem estão em discordância. Nessa relação, não há redundância, nem preponderância informativa de uma das partes do texto, tampouco complementaridade. Ainda que ambos os conteúdos sejam colocados lado a lado, não há entre eles convergência semântica. No entanto, a relação discrepante, no livro-álbum, costuma ser intencional, pois ao causar o efeito de estranhamento no leitor, a disposição incongruente suscita outras interpretações.

4. ANÁLISE DO *CORPUS*

As obras que compõem esta análise foram selecionadas, levando em consideração os seguintes critérios: o desenvolvimento psíquico da criança, de acordo com a classificação proposta por Coelho (2000) e o estágio de desenvolvimento cognitivo, postulado por Piaget (2003).

De acordo com Coelho (2000), a criança torna-se leitor iniciante aos 6 ou 7 anos de idade, quando começa a se apropriar de mecanismos de decodificação da linguagem simbólica. Segundo Piaget (2003), nessa fase do desenvolvimento cognitivo, a criança desenvolve a capacidade representativa. Desse modo, a criança vê o desenho de um cachorro em um livro-álbum, por exemplo, e consegue compreender que ele não pode latir ou morder; ao passo que, também é capaz de inferir que a cabeça de um cachorro apreendida numa face inteira da página é uma representação metonímica do animal. É importante ressaltar que, nesta fase em que a criança ainda não está alfabetizada, para que as relações semânticas entre palavra e imagem sejam percebidas, a leitura precisa ser mediada.

O livro-álbum *O passeio de Rosinha* (Hutchings, 2005) mostra, na parte visual do texto, como a galinha Rosinha livra-se, sem perceber, das tentativas mal sucedidas de uma raposa que insiste em capturá-la, enquanto a parte verbal limita-se, apenas, a narrar as ações de Rosinha. Essa narrativa, pode ser usada para demonstrar a relação de dominância da imagem sobre a palavra, com o objetivo de mostrar à criança que a parte visual do texto contém mais informações sobre

a história do que a parte verbal. No entanto, sabe-se que, dependendo do ponto de vista, este livro pode servir a outras relações semânticas: pode ser visto como redundante, se a parcela verbal for considerada em relação a Rosinha e, também, pode ser avaliado como discrepante, se a parcela verbal for confrontada com a raposa.

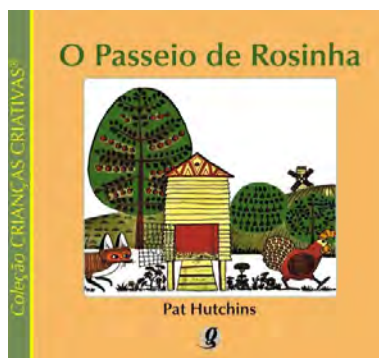


Figura 1: capa de livro disponível em: <<https://www.amazon.com.br/Passeio-Rosinha-Pat-Hutchins/dp/8526009613>> Acesso em: jan. de 2019.

A relação de redundância entre palavra e imagem apresentada em *Lico de boné novo* (LANDSTROM, 1999) demonstra aos pequenos leitores como um mesmo conteúdo pode ser representado por linguagens diferentes, sem que uma se sobreponha à outra por conter mais ou menos informações. A obra retrata a alegria de Lico por ter ganhado um boné e a sua preocupação em não estragá-lo, por causa da forte chuva que cai no dia em que decide usar o boné novo.



Figura 2: capa de livro disponível em: <https://www.travessa.com.br/lico-de-bone-novo/artigo/4ab35653-30c5-4c11-bda6-fd6129ce7b7b?pcd=041&gclid=Cj0KCQiA1sriBRD-ARIsABYdwwHLhFe5XfzRSOWWcWMXx4MP3lFW5iC7bXJR2eSvDDDPFH3l0DAWPHf4aAhTYEALw_wcB> Acesso em jan. de 2019.

A relação de complementaridade entre palavra e imagem pode ser percebida na obra *Onde vivem os monstros* (Sendak, 2009), que expressa uma metáfora para representar o domínio que a criança pode aprender a exercer em relação aos seus maus sentimentos. A complementaridade, entretanto, evidencia-se, gradualmente, à medida que a parte visual do livro expande-se e se retrai para representar as sensações emocionais de Max, o protagonista da história. Ao ser repreendido e castigado pela mãe, o menino, aborrecido, adentra em um mundo selvagem, imaginado por ele, onde se torna o rei dos monstros habitantes do lugar. Esse é o momento ápice da narrativa, por isso a parte visual recobre integralmente o espaço da página dupla, que vinha sendo pouco a pouco alargado, e que, a partir desse ponto, passa a ser reduzido.



Figura3: https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEA_enPT830PT830&biw=1366&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=xQFTXOqAKsmy5OUPtM6U0A8&q=onde+vivem+os+monstros+kalandra&coq=onde+vivem+os+monstros+kalandra&gs_l=img.3...13807.16460..17282...0.0..0.114.888.7j2.....1....1..gws-wiz-img.....35i39j0i67j0._hHu4x0vqHU#imgsrc=0-Lhwf6194s6HM:

Acesso em: jan. de 2019.

A relação de discrepância apresentada em *Não!* (Atlés, 2012) exige que o leitor acione seu conhecimento de mundo para perceber a contradição existente entre o que se diz na parcela verbal do texto e o que é mostrado na parte visual. Por meio de um relato autobiográfico, na parcela verbal do texto, um cão, ainda filhote, descreve como apresenta bom comportamento, sendo bastante prestativo aos seus donos. No entanto, na parte visual do texto, o leitor, usando o seu conhecimento de mundo, pode constatar não só como o cachorro age de modo desastrado, mas também, a partir da leitura visual de expressões faciais e gestuais das personagens, pode-se inferir como os donos do animal sentem-se frustrados e aborrecidos com as atitudes do cachorro.



Figura 4: capa de livro disponível em: < https://www.amazon.com.br/N%C3%A3o-Marta-Alt%C3%A9s/dp/8574123811?tag=goog0ef20&smid=A2VWMP4GK1G2B&ascsubtag=go_1494986073_58431735035_285514469186_pla-566080527312_c_ >
Acesso em jan. de 2019.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro-álbum caracteriza-se pela interdependência entre as linguagens verbal e visual para a construção do sentido no texto. Entretanto, a presença predominante da imagem leva a criança a ampliar sua competência leitora, porque faz com que se perceba que o mundo também pode ser representado por meio de signos não-verbais.

A leitura do livro-álbum estimula a percepção visual da linguagem corporal dos personagens, a reflexão do uso de determinadas cores para significação, assim como pode levar a criança também a responder criticamente à proposta que lhe é apresentada, confrontando-a com a sua própria experiência.

Em suma, as relações semânticas estabelecidas no livro-álbum podem levar o leitor criança a reconhecer a legitimidade da linguagem visual não só para veicular significados, tal qual a linguagem verbal o faz, mas também para conduzir a narrativa. No entanto, como a decodificação imediatista da imagem pode constituir um paradoxo, é essencial desenvolver uma visão crítica sobre as narrativas verbo-visuais, que ajude o leitor criança a aprimorar competências visuais e permita, como afirma Ramos (2010), a apropriação gradual não só do código visual, mas também, do linguístico, cultural, simbólico e literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Corpus analisado:

- Atlés, M. (2012) *Não!* São Paulo: Brinque-Book.
- Sendak, M. (2009). *Onde vivem os monstros*. Matosinhos: Kalandraka.
- Landstrom, . (1999). *Lico de boné novo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hutchins, P. (2005) *O passeio de Rosinha*. Col. Crianças Criativas. Rio de Janeiro: Global.

Outros livros referidos:

- Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós Estética.
- _____; Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- Coelho, N. (2000). *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna.
- Dondi, D. A. (2003). *Sintaxe da linguagem visual*. (p.16). São Paulo: Martins Fontes.
- Linden, S. V. D. (2011) *Para ler o livro ilustrado*. Tradução Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify.
- Eisner, E. (2008) Art and Knowledge. In Knowles, J. & Cole, A. *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples and Issues*. London: Sage.
- Monnerat, R. (2013). A imagem no discurso publicitário: Texto verbal e não verbal podem estar em conflito? In: Mendes, Emília *et al* (Orgs.). *Imagem e discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFGM.
- Piaget, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 24. ed. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- Ramos, A. M. (2018). Desafios da leitura do livro ilustrado pós-moderno: formar melhores leitores cada vez mais cedo. *Sede de Ler*. Niterói, n. 5, pp. 5 – 8.
- Ramos, _____. (2010). *Literatura para a infância e ilustração: leituras em diálogo*. Coleção Percursos da Literatura Infanto-Juvenil. Porto: Tropelias e Companhia.
- Salisbury M. e Styles M. (2012) *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona: Blume
- Santaella, L. (2012). *Leitura de imagens*. Coleção Como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos.

O PALHAÇO ARCO-ÍRIS E A MENINA LAGOA AZUL: A INTERTEXTUALIDADE E OS PROCESSOS COLABORATIVOS EM EDUCAÇÃO

Maria do Rosário da Silva Santana
Instituto Politécnico da Guarda
rosariosantana@ipg.pt

Helena Maria da Silva Santana
Universidade de Aveiro
hsantana@ua.pt

RESUMO

No processo de ensino e aprendizagem devemos prever a realização de atividades que tornem os conteúdos programáticos significativos e funcionais. Estas atividades devem também constituir-se em processos educativos desafiantes e potenciadores de conflitos cognitivos de forma a fortalecer a aquisição de competências várias. Por outro lado, cremos que os objetivos educativos a atingir a médio e longo prazo, bem como a previsão dos meios e formas para que estes tenham maior probabilidade de serem alcançados, devem estar rigorosamente previstos e planificados nas atividades a desenvolver em sala de aula.

Neste trabalho apresentamos um projeto artístico que nos permitiu indagar e perceber da importância da criação e desenvolvimento de projetos de criação artística de natureza intertextual e colaborativa ao nível do ensino pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico. Como objetivos, pretendemos perceber de que forma a intertextualidade e este tipo de abordagem didático-pedagógica

desenvolve as capacidades cognitivas, criativas, lúdicas e musicais dos alunos, bem como de que forma desenvolve a motivação e a capacidade de conceção, produção e utilização de conhecimentos e conteúdos, por parte dos intervenientes, em situações novas.

Neste sentido, foi desenvolvido um espetáculo denominado de *O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul*, um espetáculo para o qual foram criados diversos conteúdos de natureza literária, plástica, cenográfica, dramática e musical, a partir de um texto pré-composto. Os mesmos foram construídos tendo em conta os conteúdos e as competências a adquirir expressas nas Orientações curriculares para a educação pré-escolar e no Programa e Metas Curriculares e nas Aprendizagens essenciais para os alunos do 1º ciclo. Por último serão igualmente evidenciados os elementos que expressam a necessidade do desenvolvimento de práticas artísticas e culturais em sala de aula, ao nível da formação dos alunos, não só do ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, mas em todo o seu ciclo de formação. Os resultados que recolhemos fortaleceram, as nossas convicções pois evidenciaram um incremento na sua formação.

Da aplicação deste modelo, pretendeu-se ainda recolher dados que possam contribuir para a justificação e determinação de uma formação mais específica ao nível das didáticas, da formação nas áreas cultural, social e ética e, da iniciação à prática profissional.

1. INTRODUÇÃO

A criatividade ao nível das expressões artísticas, nomeadamente a musical, não está presente apenas na forma como se canta ou toca um determinado tipo de instrumento ou reportório, mas também como a interiorizamos e representamos através de gestos, expressões, movimentos, sendo o espaço previsto para as atividades de enriquecimento curricular uma mais-valia para o desenvolvimento dessa mesma criatividade (Damiani, 2008). Os processos colaborativos e a intertextualidade permitem, no nosso entender, a interação e a ajuda entre todos e, consequentemente, a colaboração, mas também a recuperação e reutilização de materiais diversos em contextos diversos de representação. Neste sentido, quanto melhores forem as experiências coletivas ao nível da pesquisa e construção de conteúdos, mas igualmente ao nível do uso e exploração do corpo e da voz, da percussão corporal, do movimento, da gestualidade, maior será o desenvolvimento e o estímulo de todo um potencial criativo de cada um (Hansen, 2005; Damiani, 2008; Cachia & Ferrari, 2010). Não só se estimula a criatividade como também se potencia o desenvolvimento da interação pessoal

e social. Assim, não só as escolas, mas todas as instituições e organizações educativas, deveriam desenvolver atividades e projetos que promovessem a criatividade e a colaboração efetiva entre todos os seus membros.

Em outro, a pesquisa por elementos textuais pré-existentes dentro de uma temática proposta, fez possível o desenvolvimento das suas capacidades de pesquisa, mas também de avaliação e análise dos conteúdos propostos pelo resultado dessa mesma investigação evidenciando a aquisição de conhecimentos ao nível das Orientações Curriculares e do Programa e Metas Curriculares. Ao nível das Aprendizagens essenciais evidenciamos os conteúdos desenvolvidos ao nível da Língua Portuguesa, da Educação para a Cidadania e da Educação Artística. Este facto evidencia-se pois a aprendizagem da Língua Portuguesa está presente aquando da elaboração do guião da história e nas quadras que serão depois musicadas. Os textos produzidos, nos seus diversos conteúdos, serão depois trabalhados com recurso às expressões artísticas, nomeadamente a expressão plástica e a expressão musical. Devemos ainda referir que a expressão dramática estará presente na articulação das diversas personagens em cena, bem como no seu encadeamento e nas soluções apresentadas. Numa segunda fase foram projetadas atividades que fizessem uso da música. Sendo que a expressão musical encontra sempre alguma resistência no que concerne a formação inicial de professores, optamos por efetuar algumas quadras que depois colassem em peças do repertório já existente. Foi uma forma rápida de obter resultados dado que a música já se encontra memorizada e a letra a memorizar encaixa na perfeição na métrica do texto musical. Foram assim realizadas algumas quadras que abordam a temática da água numa perspetiva que aponta para a sua importância para a vida humana e para o meio ambiente e a manutenção da vida na terra. Da sua elaboração, resultou uma atividade artística que se propôs como um momento de grande convívio dado que as músicas de suporte usadas pertencem ao cancioneiro popular português.

Sendo a intertextualidade um processo que engloba a apreciação e reutilização de conteúdos preformados, foi nossa intenção não só produzir um outro conteúdo a partir de uma base já existente, mas também levar a todos a reutilizar, reciclar, se assim podemos dizer, materiais textuais, musicais, plásticos e visuais conhecidos (Damiani, 2008).

Neste sentido, *O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul* é um projeto que pretende não só contribuir para a realização de aulas mais dinâmicas, interativas e criativas, como contribuir para o desenvolvimento das diferentes capacidades cognitivas, criativas, musicais e performativas que se encontram em interação na formação do aluno, assim como no desenvolvimento do ser humano a nível afetivo, psicossocial e da comunicação interpessoal, desenvolvendo a aquisição de um conjunto de saberes e competências previstos nas OCEPE (Lopes da Silva, 2016).

2. O PALHAÇO ARCO-ÍRIS E A MENINA LAGOA AZUL

Depois de um passeio ao Parque da Cidade, como meio de questionamento sobre um conjunto de matérias englobadas no estudo do meio, decidiu-se apelidar o projeto de *O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul*, por forma a concentrar esforços (Lopes da Silva, 2016). Foram constituídos 4 grupos de trabalho que laborariam os conteúdos das 4 cenas do projeto (ver Tabela 1). Ao responsável de cada grupo foi pedido que recolhesse as ideias das crianças. O objetivo era o de elaborar textos e quadras alusivos aos temas e aos conteúdos propostos. Os textos foram depois organizados e trabalhados pelos responsáveis por cada grupo de forma interativa e colaborativa por forma a dar origem a um guião que regeu toda a história apresentada. Este elemento serviu igualmente de fio condutor para a construção e desenvolvimento da dramatização e encenação do espetáculo (ver Tabela 2). Os conteúdos propostos foram versados em canções onde a intertextualidade se manifestou. Esta versou essencialmente sobre o conteúdo musical a reutilizar (Hansen, 2005; Cachia & Ferrari, 2010). Neste sentido foram escolhidas um conjunto de canções infantis às quais foi adaptado o novo texto. Assim, e após todos os grupos terem terminado o seu trabalho, foram recolhidos os respetivos materiais, e, em grupo, inseridas as letras nas canções a ser trabalhadas e que eram do conhecimento de todos (Damiani, 2008).

Sabemos que todas as tentativas de construção e desconstrução dos elementos discursivos numa obra, são o impulso necessário à procura de uma verdade, a um questionamento interior e a uma evolução do pensamento humano. Paralelamente, a expressão e comunicação através do corpo, do ser e do ter numa linguagem que se mostra não só verbal, mas também prática e performativa, são atividades que possibilitam o desenvolvimento da capacidade criativa e imaginativa dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, promovendo a recreação de experiências de vida, bem como a de situações imaginárias da sua própria criação.

As vantagens e benefícios da expressão plástica, dramática e musical são inúmeros e conhecidos. A utilização de arquétipos e técnicas comuns à composição musical para a criação de objetos de arte onde a confluência de saberes, aliada às diversas formas de questionamento do objeto artístico, com a criação de textos, assim como todo o trabalho de composição de personagens e cenários, permite ao aluno, que não pertence ao universo artístico, de contactar com realidades complementares das que normalmente se lhe afiguram, permitindo-lhe não só o trabalho contínuo em equipa, mas, e também, a responsabilização perante um resultado que se quer coerente e capaz de transmitir uma mensagem pela qual são responsáveis e que poderá influenciar positiva ou negativamente o outro. Através das atividades propostas, podemos confrontar os alunos com todos estes conteúdos e possibilidades criativas, bem como com a reflexão sobre a prática educativa.

Através da elaboração e recriação das canções e de todos os elementos propostos na criação e elaboração do projeto *O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul*, evidenciaram-se a aquisição de um conjunto de conhecimentos e competências expressos nas OCEPE e no Programa e Metas Curriculares para o 1º Ciclo do Ensino Básico que expomos em seguida (ver Tabela 1).

Tabela 1

Cenas	Títulos das canções	Áreas científicas e artísticas
1ª cena	No nosso Parque	Educação Ambiental - A área do Conhecimento do Mundo; Área da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visual da Música e Dança
2ª cena	A Menina Lagoa Azul	Conhecimento do mundo social
3ª Cena	O Palhaço Arco-Íris	Área da Formação Pessoal e Social e Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais; Domínio da Matemática
4ª Cena	Final Feliz	Área da Formação Pessoal e Social

As letras propostas para as canções foram trabalhadas em conjunto de forma a respeitar aquilo construído pelos alunos, mas também uma ação por parte dos educadores de forma a respeitar e concretizar os objetivos didático pedagógicos nas áreas científicas, mas também artísticas e sócio afetivas que queríamos trabalhar (ver Tabela 2).

Tabela 2

O PALHAÇO ARCO-ÍRIS E A MENINA LAGOA AZUL	
Cena 1 – O Nosso Parque	Cena 2 – A Menina Lagoa Azul
Este parque que era grande Permitia enfim sonhar Quando o Verão se aproximava E com os avós ia morar [...] Neste parque havia um lago Que historias de nós escondia Desde fadas a duendes Que connosco iriam brincar [...] Os barcos na margem estavam Atracados para navegar Subimos para eles exaustos Na tentativa de não mais falhar [...]	Fui ao lago várias vezes Na esperança de a menina encontrar A fada da minha vida Que ali vi brilhar O azul que a vestia Era o céu para mim a brilhar A luz que dela saía O espectro do meu olhar O olhar da minha amada O meu veio tocar E o meu coração partiu Para não mais o encontrar

Cena 3 – O Palhaço Arco-Íris	Cena 4 – Final Feliz
O Palhaço Arco-íris Ao parque foi passear Viu uma menina linda E logo se pôs a sonhar [...] As cores que agora vislumbro São o meu olhar a sonhar Com as pérolas que desfilam Nas águas do lago a brilhar	[...] De azul estava vestida De gotas se fez o olhar Quando o palhaço a viu O arco-íris surgiu a brilhar [...] Menina azul minha luz Minha vida fazes brilhar Volta sempre a este lago Onde te venho recordar

3. CONCLUSÃO

Como objetivos deste trabalho, pretendemos perceber de que forma este tipo de abordagem criativa e didático-pedagógica desenvolve as capacidades cognitivas, criativas e musicais dos alunos, bem como de que forma desenvolve se pode concretizar como um objeto de motivação e consciencialização social e ambiental. Percebemos que a conceção, construção e prática performativa dos elementos construídos foi eficaz pois o grau de motivação e de apreensão de conhecimentos, atitudes e valores foi bastante elevado, tornando-se a atividade numa verdadeira proposta de enriquecimento curricular. Por outro lado, percebemos que uma maior motivação, leva a uma mais rápida e eficiente memorização de conteúdos, os quais fortalecem não só a atividade lúdico-criativa como a componente racional e cognitiva. O processo intertextual e colaborativo, desenvolvidos numa atividade onde a colaboração, a interação e a intertextualidade (intermusicalidade) se manifestou, mostrou-se igualmente proveitoso. Desta forma pretendeu-se fomentar e desenvolver a capacidade criativa e comunicativa dos alunos, contribuindo para que todo o grupo sentisse que o projeto lhes pertencia, mas também um projeto de cidadania ativa. Simultaneamente, todo o trabalho de pesquisa histórica, cultural, musical envolvidos no processo, mostram-se de cabal importância no processo educativo, pelo envolvimento que aportam em sala de aula e, no momento final da apresentação final, na ação que se concretizará.

O contexto educativo em que este projeto surge, ilustra todos os aspetos sobre os quais até agora refletimos, bem como o ambiente social, afetivo e educativo em que se insere. O grupo manifestou uma clara necessidade em elaborar uma atividade que o demonstrasse, englobando e refletindo todas as suas valências. O grupo, ponderando longamente, decidiu-se pela criação de uma história que espelhasse um conjunto de conteúdos científicos e artísticos, mas também pessoais e afetivos. Por outro lado, e na educação artística, a intencionalidade do educador

é essencial para o desenvolvimento da criatividade, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e sentido estético. Neste sentido, e através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo (Lopes da Silva 2016), o processo intertextual e colaborativo, desenvolvidos numa atividade onde a colaboração, a interação são uma constante, mostrou-se eficaz e proveitoso. Desta forma fomentamos e desenvolvemos a capacidade criativa e comunicativa dos alunos, mas também as suas competências nas áreas da Expressão e comunicação, Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo. Quem sabe, e já o afirmava Sócrates, se a arte não é um complemento necessário à ciência, constituindo-se num objeto de educação conceptual e formal de inegável valor e eficácia. Neste pensar, criamos um conteúdo didático-pedagógico – *O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul* –, um conteúdo que se revelou uma experiência performativa de inegável valor didático, afetivo e social, bem como uma atividade lúdico e performativa capaz de evidenciar uma outra atitude moral e cívica por parte de todos os seus intervenientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cachia, R., & Ferrari, A. (2010). *Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe*. Seville: European Commission - Joint Research Centre -Institute for Prospective Technological Studies.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, n. 31, 2008, p. 213-230. (Acedido em 30 de março de 2015 <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>)
- Hansen, D. T. (2005). Creativity in Teaching and Building a Meaningful Life as a Teacher. *Journal of Aesthetic Education Vol39, No.2, 57-68*
- Lopes da Silva, Isabel (coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), <http://www.dge.mec.pt/ocepe/node/46> (acedido 6/9/ 2017)

APRENDER CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Paulo Varela
CIEC - Instituto de Educação, Universidade do Minho
pibvarela@ie.uminho.pt

Elisabete Alves
Aluna estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escolar
Instituto de Educação, Universidade do Minho
elisabetealves231@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta a análise do processo de exploração de uma atividade de ciências, “investigo o comportamento das minhocas à luz e à humidade”, promovido em um grupo de crianças da Educação Pré-escolar, no âmbito de um projeto de intervenção pedagógica supervisionada. A partir dos interesses e das necessidades identificadas no contexto da prática, o projeto teve como objetivo geral promover uma abordagem às ciências naturais, baseada em atividades de caráter investigativo e centrada na curiosidade natural das crianças, na sua capacidade de observar, experimentar, propor e confrontar entre si e com as evidências as suas “teorias” pessoais sobre a realidade. Através da análise do processo, que incide no diário da atividade, elaborado na sequência da observação participante, caracteriza-se o conhecimento espontâneo das crianças sobre as minhocas, identificam-se os processos científicos promovidos para obterem resposta às questões inicialmente colocadas, sobre a influência da luz

e da humidade no comportamento das minhocas e avaliam-se as aprendizagens realizadas pelas crianças. A análise permite verificar que as crianças são capazes de assumir uma “atitude científica e investigativa” na procura do saber, quando devidamente estimuladas pela ação do educador e envolvidas em experiências de aprendizagem interessantes e desafiantes.

Palavras-chave: Aprender Ciências, Atividades Investigativas, Educação Pré-escolar.

1. INTRODUÇÃO

As ciências naturais, no nosso país, estão incluídas na área de conteúdo do “Conhecimento do Mundo” das atuais Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar publicadas em 2016. Esta área é encarada como uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais, cuja finalidade essencial é lançar as bases da estruturação do pensamento científico, através de um processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permita à criança obter uma melhor compreensão do mundo que a rodeia (Silva et al., 2016). O “Conhecimento do Mundo” assenta no contacto com a metodologia própria das ciências, com vista a fomentar nas crianças uma “atitude científica e investigativa”. A promoção dessa atitude pressupõe o desenvolvimento de um processo de “descoberta fundamentada”, que “parta dos interesses das crianças e dos seus saberes” e recorra a situações ou problemas, em que elas tenham a “oportunidade de “questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las (Silva et al., 2016, p. 86).

A abordagem ao conhecimento do mundo físico e natural pretende também promover nas crianças, em idade pré-escolar, um conjunto de aprendizagens relativas à biologia, (conhecimento dos órgãos do corpo, dos animais, do seu *habitat* e costumes, de plantas, etc.), à física e à química (luz, ar, água, etc.), à saúde e segurança (práticas de segurança rodoviária, de higiene corporal, de alimentação, de exercício físico), à meteorologia (vento, chuva, etc.), à geografia (o planeta Terra, algumas noções do sistema solar e da influência do sol na vida da terra, os rios, os mares, os acidentes orográficos, etc.) e ainda à geologia (comparação e coleção de rochas, observação das suas propriedades) (Silva et al., 2016).

Em coerência com estas orientações curriculares, foi desenvolvido, no âmbito do estágio do Mestrado em Educação Pré-escolar, um projeto de intervenção pedagógica em ciências naturais em um contexto de educação pré-escolar. O projeto teve como um dos seus objetivos gerais promover a exploração das ciências

baseada em atividades de caráter investigativo, centrada na curiosidade natural das crianças, na sua capacidade de observar, experimentar, propor e confrontar entre si e com as evidências as suas “teorias” pessoais sobre a realidade (Varela, 2014), numa perspetiva de construção integrada do saber (French, 2004), como um dos princípios educativos para a educação pré-escolar (Silva et al., 2016). Tal intenção emergiu de um período inicial de observação, durante o qual se procurou conhecer e problematizar o contexto da prática, de modo a perspetivar-se o desenho de um plano de ação e investigação, tendo em consideração as variáveis situacionais observadas. Durante esse período, de cerca de um mês, foi possível constatar-se, por um lado, em conformidade com vários autores, o enorme gosto e interesse das crianças pelas ciências (Eshach & Fried, 2005; Trundle & Saçkes, 2012; Trundle, 2015; Patrick & Mantzicopoulos, 2015). Por outro lado, uma reduzida presença desta área de conteúdo no seu ambiente de aprendizagem, bem como a ausência de um processo de exploração baseado em atividades potenciadoras do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Esta realidade não corresponde a um problema específico daquele contexto educativo, mas a uma das dificuldades mais críticas que a educação em ciência tem enfrentado nos primeiros níveis educativos. Particularmente na Educação Pré-escolar, vários estudos dão conta das limitadas oportunidades que as crianças dispõem para aprenderem ciências, comparativamente com outras áreas curriculares (Early et al., 2010; Nayfeld et al., 2011; Saçkes, 2014; Greenfield et al., 2009; Gerde et al., 2018). Quando tais oportunidades existem, a exploração das ciências é ineficaz, pois resume-se frequentemente à observação e manipulação de materiais, com pouca orientação e intencionalidade por parte dos educadores (Gerde & Wasik, 2013). No mesmo sentido, os resultados de um estudo, recentemente realizado por Doménech et al. (2016), indicam que as ciências não têm a presença desejada em muitos contextos de educação de infância espanhóis e que estão ausentes, em termos metodológicos, importantes atividades para aprender ciências nestas idades. Apesar de não se conhecerem estudos realizados no nosso país, Martins et al. (2009) referem que na Educação Pré-escolar a educação em ciências tem sido deixada para segundo plano, “sendo amiúde pouco enriquecedoras as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças, e observando-se um fosso entre aquilo que elas são capazes de fazer e compreender e as experiências a que têm acesso no jardim de infância” (p. 15). Embora as causas desta realidade possam variar, elas estão normalmente associadas ao insuficiente domínio do conhecimento científico e pedagógico específico dos educadores de infância, o qual origina baixa autoeficácia ou insegurança em relação às ciências e à sua exploração com as crianças (Greenfield et al., 2009; Hamlin & Wisneski, 2012; Gerde et al., 2018).

Desta forma, estão-se a perder importantes oportunidades para o desenvolvimento de competências e saberes essenciais a uma melhor compreensão e integração da criança no mundo que a rodeia. As ciências constituem uma área de conteúdo essencial na educação de infância, existindo, por isso, várias e importantes razões que justificam a sua presença e exploração nos diversos contextos da Educação Pré-escolar. As crianças, desde muito cedo, manifestam um interesse e uma curiosidade natural para explorarem e descobrirem tudo o que as rodeia (Trundle, 2015, Patrick & Mantzicopoulos, 2015). Elas gostam de observar e pensar sobre o mundo natural (Eshach & Fried, 2005). As primeiras experiências de aprendizagem em ciências devem aproveitar e potenciar estas qualidades naturais das crianças (Martins et al., 2009), pois elas constituem o suporte prévio necessário para que assumam um papel ativo e significativo na aprendizagem (French, 2004; Patrick & Mantzicopoulos, 2015). A curiosidade é um “elemento chave na investigação científica” (French & Wooding, 2013, p. 182) e as atividades que promovem a exploração e a investigação são cruciais para o desenvolvimento e a manutenção dessa curiosidade (Smith, 2016), bem como para o desenvolvimento de competências de processos científicos (French & Wooding, 2013 Jirout & Zimmerman, 2015), tais como observar, fazer perguntas, prever, experimentar, interpretar e discutir os resultados das suas descobertas (Gerde et al., 2013). Evidências na área da neurociência apoiam o argumento de que o caráter exploratório e investigativo das crianças promove também a criatividade e a plasticidade cerebral, pois ajudam-nas a abrir o seu pensamento a novas ideias e a serem mais criativas (Collins, 2015).

As atividades de ciências proporcionam, também, amplas oportunidades para o uso e desenvolvimento integrado de saberes de outros domínios (French, 2004), especificamente da linguagem e da matemática (Patrick et al., 2013; Gerde et al., 2013; Varela et al., 2017). Uma abordagem significativa das ciências na Educação Pré-escolar é suscetível de promover também a motivação das crianças para a ciência em fases posteriores da sua vida (Patrick et al., 2008).

Assim, a qualidade da educação científica, nos anos correspondentes à Educação Pré-escolar, é de grande importância, pois é nessa altura que se começam a desenvolver as bases do pensamento científico, uma compreensão básica dos fenómenos naturais e atitudes positivas em relação à ciência (Samarapungavan et al., 2008; Trundle & Saçkes, 2012), que terão uma importância fundamental nas aprendizagens científicas ulteriores das crianças (Eshach & Fried, 2005). Resultados de alguns estudos recentes da psicologia cognitiva, referidos por Trundle e Saçkes (2012), indicam que as primeiras experiências de aprendizagem são essenciais para o desenvolvimento cognitivo das crianças e limitadas experiências e estímulos podem fazer com que as crianças não desenvolvam todo o seu potencial.

2. OBJETIVO GERAL E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

No quadro das preocupações anteriores, o projeto de intervenção e investigação pedagógica supervisionada em ciências pretendeu promover, num grupo de crianças da Educação Pré-escolar, a abordagem às ciências, com base em atividades de caráter investigativo. Porém, no caso concreto da atividade “investigo o comportamento das minhocas à luz e à humidade”, a intencionalidade da ação pedagógica consubstanciou-se no seguinte conjunto de questões de investigação:

- Que conhecimentos espontâneos manifestam as crianças sobre as minhocas?
- Em que medida a observação orientada da minhoca permite às crianças adquirirem novos conhecimentos sobre as suas características morfológicas?
- Serão as crianças capazes de assumir uma atitude investigativa, concebendo e executando um conjunto de processos científicos básicos para investigarem a influência da luz e da humidade no comportamento das minhocas?
- E as aprendizagens realizadas pelas crianças serão efetivamente significativas?

3. MÉTODO

A intervenção pedagógica de ciências foi desenvolvida em contexto de Educação Pré-escolar, com um grupo de crianças de uma Instituição Particular de Solidariedade Social situada na área urbana da cidade de Braga – Portugal. O grupo era constituído por dezanove crianças (n=19), com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. O projeto assumiu o caráter de investigação-ação (Macnaughton & Hughes, 2011), em que cada ciclo interativo de planificação, ação, observação e avaliação, correspondeu ao processo educativo inerente à exploração de cada atividade de ciências.

Ao longo de dois meses, foram planificadas e exploradas sete atividades de ciências com as crianças, perfazendo um total de 13 horas de intervenção, conforme a tabela seguinte:

Atividades	Tempo
Atraí ou não atraí?	1h30m
Investigo a força dos ímanes.	1h30m
Investigo o comportamento da minhoca à luz e á humidade.	2h30m
Em que rampa o carrinho escorrega melhor?	2h

Investigo a inclinação das rampas na distância percorrida pelo carrinho.	2h
O balão-foguetão.	2h
Um carro movido a ar	1h30m

Tabela 1. Tema das atividades e tempo de exploração

As atividades foram dinamizadas pela educadora estagiária, que, em estreita colaboração com o supervisor pedagógico e a educadora titular do grupo de crianças, desempenhou simultaneamente o papel de investigadora e educadora. Os dados gerados, durante o processo de exploração das atividades, foram registados sob duas formas complementares, as notas de campo e as gravações áudio. Estes dados materializaram-se, posteriormente, sob a forma de narrativas completas e detalhadas dos acontecimentos mais relevantes ocorridos no grupo de crianças (Graue & Walsh, 2003) – os diários de atividade. A escrita dos diários e a subsequente análise, ao incorporarem uma importante dimensão autorreflexiva, ajudam a educadora estagiária a regular e a melhorar a qualidade da sua intervenção pedagógica (Zabalza, 2004), bem como do próprio processo de investigação (Engin, 2011; Sá, 2002). Foram ainda utilizados registos fotográficos, desenhos elaborados pelas crianças e outros registos iconográficos.

O processo de exploração de cada atividade, como unidade de análise representado no diário, é composto por uma sequência de momentos de aprendizagem, que correspondem a unidades de análise mais particulares. Cada uma dessas unidades é portadora de um sentido específico no processo de aprendizagem – “unidade de significado” (Ratner, 2002). Assim, no diário da atividade “investigo o comportamento da minhoca à luz e à humidade”, começou-se por identificar a sequência de unidades de significado, tendo como referência as questões de investigação referidas no ponto anterior. Em seguida, procedeu-se à análise interpretativa do significado de cada unidade identificada.

Os dados contidos no diário não permitem fazer inferências quanto ao grau de aprendizagem alcançado individualmente por cada criança. Assim, dois meses após o processo de exploração da atividade sobre a influência da luz e da humidade no comportamento das minhocas, as crianças responderam a um pequeno conjunto de cinco itens verdadeiros (V) e falsos (F), com vista a averiguar-se o nível de construção e retenção dessas aprendizagens ao fim daquele período de tempo¹.

¹ A aplicação destes itens enquadra-se apenas na dimensão investigativa desta prática, dado que, na educação pré-escolar, a avaliação das aprendizagens assume um carácter formativo, centrada “na documentação do processo e na descrição da aprendizagem da criança” (Silva et al., 2016, p.15). Os diários das atividades assumem esse propósito formativo, pois podem ser utilizados como “memórias” para “reconstituir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças” (Silva et al., 2016, p.14).

Segundo Coll e Martín (2001), a avaliação deve atender à dinâmica interna do processo de construção de significados e à sua dimensão temporal, pois, “o alcance e a profundidade das aprendizagens realizadas não se manifestam, por vezes, senão depois de um certo tempo” (p. 210). As crianças responderam individualmente aos itens na presença da educadora estagiária, que os leu e lhes concedeu o tempo necessário para que pudessem responder. As respostas aos itens foram depois classificadas em “certas” ou “erradas” e organizadas numa tabela de frequências.

4. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

4.1. Análise do diário

O processo de exploração da atividade decorreu em dois momentos, que se sucederam na manhã de dois dias consecutivos. No primeiro, as crianças comunicaram os seus conhecimentos espontâneos sobre as minhocas, observaram algumas das suas características morfológicas externas e mediram os seus comprimentos. No segundo, investigaram a influência dos fatores abióticos, como a luz e a humidade, no comportamento das minhocas.

Conhecimentos espontâneos das crianças sobre as minhocas.

Nas respostas à questão sobre como são as minhocas predominam características morfológicas facilmente perceptíveis, como:

- o tamanho – “são pequeninas”; “é pequena e outras são mais compridas”;
- a forma – “parece um fio”; “é muito fininha”; “é redonda”; “as pontinhas são redondinhas”;
- a cor – “são castanhas”; “algumas são claras”; “são cor-de-rosa”.

Algumas crianças contemplam nas suas respostas simultaneamente o regime alimentar (“a minhoca come terra”; “as minhocas comem terra e folhas”) e o habitat (“vivem na terra”; “nos jardins”; “eu vi uma escondidinha na terra”; “debaixo da terra e abanam a terra”; “eu tenho muitas na minha horta”).

Novas aprendizagens sobre as características morfológicas das minhocas.

Vários momentos de aprendizagem, a seguir designados pelas letras A, B, C, e D, são identificados no processo de análise do diário da atividade.

A. Observam as minhocas

Em contexto de pequenos grupos, as crianças, equipadas com lupas e luvas de latex, observam e tocam no corpo do animal. Através de sucessivas questões da educadora, estimuladoras de uma observação mais apurada, dão conta de outras características, nomeadamente quanto:

- à locomoção – “rasteja para trás e para a frente”; “rastejam na terra”;
- à identificação e localização da boca – “a boca é aqui” (aponta). “Por que dizes que é aqui a boca e não é do outro lado?” – Pergunto. “Porque a parte amarela é a boca e a castanha é a cauda”. Outras referem: “Porque aquela está a mexer mais”;
- ao corpo segmentado por anéis – “tem risquinhos”; “tem uns pequeninos e depois um mais maior”; “tem uma coisinha ali” (o clitelo);
- à ausência de olhos e orelhas – “Não tem olhos”; “Não tem nenhuma orelha. Eu vi com a lupa”;
- à textura – “O corpo é mole”; “Tem gel”; “É molhado”.

B. Registam as observações realizadas

Elaboram individualmente um desenho da minhoca, em função das observações realizadas. Nos desenhos destacam-se as observações relativas à tonalidade do animal (cor-de-rosa e acastanhada) e ao corpo formado por anéis. Exemplos:



Imagem 1. Desenhos elaborados e comentados pelas crianças.

C. Medem o comprimento das minhocas e constroem um gráfico de barras

Com a ajuda da educadora, as crianças medem o comprimento das minhocas com uma fita de papel quadriculado, pintam o correspondente

número de quadrículas e, em grande grupo, constroem com as fitas um gráfico de barras.

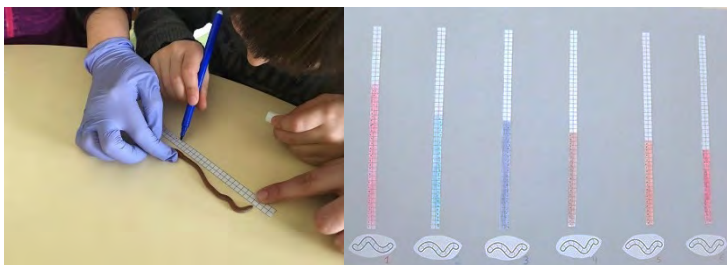


Imagem 2. Medição das minhocas e respetivo gráfico de comprimentos.

D. Interpretam o gráfico e efetuam contagens

Estimuladas pelo questionamento da educadora, interpretam o gráfico de barras construído coletivamente e efetuam contagens do número de minhocas representado e do número de quadrículos que mede cada minhoca. Excerto do diário:

“De que cor é a minhoca maior?” – pergunto. Todos respondem que: “é cor de rosa.” “E a mais pequenina?” “É a vermelha”. “A minhoca azul é maior ou menor do que a vermelha?” – pergunto. “É maior” (Várias). “Quantas minhocas estão no gráfico?” – pergunto. Algumas referem logo “6”, mas outras necessitam de as contar. “Vamos contar?” “1,2,3,4,5,6”. Incentivo as crianças a contarem o número de quadrículas correspondentes ao comprimento de algumas minhocas.

Através deste e do momento de aprendizagem anterior, as crianças mobilizam e desenvolvem, também, saberes associados ao domínio da matemática, designadamente recolher informação por via da medição por quadrículas, construir um gráfico para organizar essa informação, estabelecer comparações e efetuar contagens.

Investigam o comportamento da minhoca à luz.

As crianças, com a ajuda da educadora, devem agora ser capazes de elaborar e executar um conjunto de processos, integrados numa estratégia de investigação, com vista a obterem resposta para o seguinte problema: será que as minhocas gostas mais de estar à luz ou às escuras?

A. Elaboram hipóteses

A quase totalidade das crianças (n=18; 94,7%) considera que as minhocas gostam mais de estar “no escuro” e apresentam justificações baseadas no facto de elas viverem no interior do solo. Exemplos: “Porque vivem na terra”; “Debaixo da terra”; “Gostam mais de viver debaixo da terra, no escuro”; “Elas sobem quando está noite e só vão para debaixo da terra quando está dia, porque gostam do escuro”.

B. Sugerem ideias para testarem as suas hipóteses

Estimuladas a pensar, as crianças sugerem, genericamente, a experimentação, como forma de verificarem as hipóteses anteriores (ex.: “experimentamos...!”; “temos de pensar e fazer a experiência”). Porém, há quem proponha ideias mais específicas, que contemplam a introdução de alterações no fator luz, de modo a proporcionarem às minhocas dois meios diferentes, um iluminado e outro não iluminado. Exemplos: “Temos de desligar a luz para ver se ela gosta mais do escuro”; “Por a minhoca na luz e no escuro”; “Abrimos a porta e, se gostar mais do escuro, ela vai pra debaixo da terra que não tem sol, que só tem escuro”.

C. Constroem coletivamente uma estratégia

Partindo das ideias anteriores, as crianças são ajudadas, através da disponibilização gradual do material necessário e de um questionamento estimulador do pensamento e da ação, a construírem, em interação de grande grupo, uma estratégia para darem resposta ao problema anteriormente formulado. Uma possível estratégia é ilustrada na imagem seguinte e consiste em revestir metade da superfície exterior de um frasco de vidro com papel crepe de cor preta. A minhoca é colocada no interior da parte não revestida do frasco – parte iluminada, sobre uma pequena tira de papel de cozinha humedecido. As crianças devem aguardar alguns instantes, até que a minhoca se desloque para a parte revestida do frasco, parte não iluminada (situação a). Ao chegar a essa parte, poder-se-á mudar o revestimento de papel preto para a extremidade oposta do frasco, de modo a que a minhoca se desloque agora para esse lado, ou seja, em direção à parte que se encontra nesta altura não iluminada (situação b).

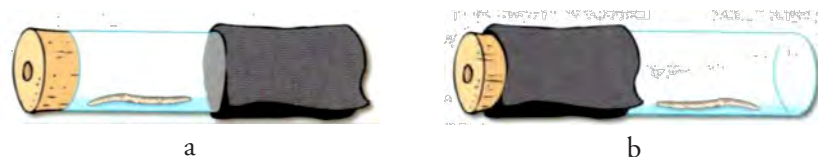


Imagem 3. Ilustração da possível estratégia de resolução do problema.

C1. Identificam o material

Começam por identificar corretamente o material que lhes é proporcionado, designadamente: um frasco de vidro destapado com uma tira de papel húmido no seu interior e uma folha de papel crepe preto.

C2. Comunicam e executam algumas estratégias

Incentivadas a pensar sobre como devem utilizar os materiais anteriores, para verificarem o comportamento das minhocas em reação à luz, algumas crianças sugerem e executam, sentados no chão em grande roda, perante a observação atenta das outras, as seguintes estratégias:

Estratégia A – Revestir a superfície exterior do frasco com papel crepe preto, ficando todo o seu interior escurecido. Colocar lá dentro uma minhoca e observar o seu comportamento. Verbalização da estratégia pela criança: “Enrolamos assim o frasco no papel. Não tapamos o frasco todo, porque ela depois não pode vir cá para fora”. “Então, se ela não gostar do escuro vem cá para fora. É isso?” – Pergunto. “Vai sair e vem para aqui” (para o exterior iluminado) – responde a criança.



Imagem 4. Estratégia A

Estratégia B - Revestir a superfície exterior do frasco com duas folhas de papel crepe preto, deixando ao centro, entre as duas folhas, um espaço não revestido (iluminado). Colocar a minhoca no interior do frasco e observar o seu comportamento. Comunicação da estratégia pela criança: “Pomos o papel preto à volta e deixamos um bocadinho aberto para ver se ela gosta do escuro ou da luz. Depois pomos a minhoca lá dentro”.



Imagem 5. Estratégia B

Estratégia C - Revestir metade da superfície exterior do frasco, a da base, com papel crepe preto. Colocar o frasco na vertical e uma minhoca na parte não iluminada do seu interior. Observar o comportamento da minhoca. Comunicação da estratégia pela criança: “Ponho assim e se a minhoca gostar do escuro fica em baixo e se ela gostar do claro vem para cima”.



Imagem 6. Estratégia C

C3. Estabelecem um consenso coletivo sobre a melhor estratégia

O grupo de crianças é solicitado a pronunciar-se sobre a qualidade das estratégias que os seus colegas sugeriram e executaram. Aparentemente, não existe qualquer dúvida em considerarem que a estratégia C é a melhor. No entanto, são de opinião que o frasco deverá ser colocado na posição horizontal e a minhoca no interior da parte não revestida do frasco.

C4. Recapitulam a estratégia e preveem os resultados

A estratégia é recapitulada da seguinte forma:

“Colocamos assim (o frasco deitado no chão)”. “E depois?” – Pergunto. “Tapamos esta parte assim com o papel” (metade do frasco). “Será que assim a minhoca pode escolher, se gosta mais do escuro ou de estar no claro?” “Sim” – respondem várias. “Se gostar mais do escuro o que irá acontecer?” – Pergunto. “Vai para o escuro” – respondem várias crianças. “E se gostar mais do claro?” “Fica no transparente”. “Fica na parte clara” – respondem as crianças (Excerto do diário).

D. Executam, em grupo, a estratégia acordada

Estando nesta altura a estratégia suficientemente amadurecida, ela é executada no interior de dois grandes grupos, em que cada tem o apoio e a ajuda de um adulto, a educadora estagiária e a educadora titular da sala, respetivamente.

E. Realizam observações do comportamento da minhoca

Ao fim de alguns instantes e em ambos os grupos, as minhocas começam a deslocar-se para a parte não iluminada do frasco. As crianças são incentivadas a comunicarem oralmente o que observam. Excerto do diário:

“O que observam?” – pergunto. “Ela foi para o escuro” – referem, visivelmente entusiasmadas. Depois de as minhocas se deslocarem para a parte escurecida do frasco, pergunto: “E se, agora, colocarmos o papel escuro no outro lado do frasco, o que irá fazer a minhoca?” “Vai para o outro lado”. “Vai para o escuro” – referem algumas crianças.



Imagem 7. Comportamento à luz da minhoca de um dos grupos de crianças.

F. Refletem sobre as observações realizadas e concluem

“Por que razão as minhocas foram sempre para o lado escuro do frasco?” – Pergunto. Respondem prontamente: “Porque gostam do escuro”; “A minhoca gosta mais do escuro”. Apesar desta conclusão, esclareço-os de que durante a noite as minhocas saem debaixo da terra e, por isso, pergunto: “porque será que elas vêm cá para fora?” Rapidamente o Manuel responde: “Porque está escuro”. Outras referem: “E elas vem cá fora alimentar-se, brincar, por os ovínhos para nascerem novas minhocas”. “E quando chove muito de manhã ainda se veem cá fora, mas quando começa a aparecer o sol elas vão para debaixo da terra”. “Porque não gostam da luz”. (Excerto do diário).

Investigam o comportamento da minhoca à humidade.

As crianças procuram agora responder ao seguinte problema: será que a minhoca gosta mais de estar na terra seca ou na terra húmida?

A. Elaboram hipóteses

A hipótese predominante (16; 84,2%) sustenta que as minhocas preferem a “terra molhada” e é justificada com base nos seguintes argumentos: para evitarem o calor – “porque assim não apanham calor”; para respirarem – “na terra seca elas morrem, porque não conseguem respirar”; para beberem água – “porque na terra seca não conseguem beber água e elas precisam de beber água”. As crianças que afirmam que as minhocas preferem a “terra seca” (3; 15,8%) não sugerem nenhuma justificação.

B. Constroem coletivamente uma estratégia de investigação

Perante a ausência de estratégias para verificarem as hipóteses anteriores e como forma de estimular o pensamento das crianças, é fornecido a cada grupo, os seguintes materiais: um recipiente de plástico com uma divisória ao meio, areia seca e água. Através de sucessivas ajudas, as crianças constroem, em interação com os colegas e com a educadora, uma estratégia definida pelos seguintes procedimentos: a) encher de areia seca as duas divisórias do recipiente de plástico – “Colocamos areia aí dentro”; b) humedecer a areia de uma das divisórias – “Tem de ficar um bocado molhada”; “Só molhamos uma parte”; c) colocar as minhocas – “Depois vamos por as minhocas”; d) observar – “Para vermos se elas gostam da areia molhada ou da seca”.

O local onde devem colocar as minhocas gera alguma discussão (na areia seca ou na areia molhada?). No entanto, é acordado colocar as minhocas sobre a divisória do recipiente, na zona de separação entre os dois meios, a areia seca e a areia molhada.

C. Preveem os resultados em função das hipóteses elaboradas

As crianças antecipam os resultados.

“O que irá acontecer se a minhoca gostar mais da areia molhada?” – pergunto; “Vai para a areia molhada.” “E se ela gostar mais da areia seca?” “Vai para a areia seca” – respondem algumas crianças. (Excerto do diário).

D. Executam a estratégia e realizam observações

Com a minha ajuda e a ajuda da educadora do grupo, colocam as minhocas no centro com a cabeça virada para a areia seca. Rapidamente as crianças comentam: “a minhoca está a ir para a areia molhada”; “ela está a virar a cabeça”; “elas gostam da areia molhada”.



Imagem 8. Comportamento à humidade da minhoca de um dos grupos de crianças.

D. Refletem sobre a evidência e concluem

Estimuladas a refletir sobre as observações realizadas nos grupos, as crianças não revelam dúvidas em concluir que: “As minhocas gostam mais da areia molhada”, porque “vão sempre prá areia molhada”.

4.2. As aprendizagens individuais das crianças

No final da atividade, as crianças são estimuladas a relatarem oralmente as aprendizagens realizadas. Eis alguns exemplos:

- “As minhocas são castanhas e laranjas”.
- “Comem animais mortos”. “Também comem folhas mortas, que caem das árvores”.
- “Eram pequenas, compridas e grandes”.
- “Quando ela enrola fica mais pequena e quando estica fica mais maior”.
- “Os pássaros comem as minhocas”.
- “Estavam molhadas e pegámos com as luvas para não sujar as mãos”.
- “Não tem olhos, nem pernas, nem nariz, nem ouvidos!” “Também não tem dentes”.
- “Tem uma cauda redondinha e curtinha”.

- “A coisinha (clitelo) laranja está mais perto da boca”.
- “Tinham anéis pequenos no corpo”.
- “Sem a lupa conseguimos ver um anel grande”.
- “As minhocas vivem na terra”.
- “As minhocas gostam da terra molhada e do escuro”.
- “Não podemos magoar nem matar as minhocas nem os outros animais”.
- Na tabela seguinte apresentam-se as frequências de respostas corretas obtidas nos itens verdadeiros (V) e falsos (F), dois meses após a exploração da atividade.

Itens	Respostas corretas	
	f	%
O corpo da minhoca é duro.	16	84,2
A minhoca tem patas.	17	89,5
A minhoca come restos de animais e plantas mortas.	16	84,2
A minhoca prefere viver na terra seca.	15	78,9
A minhoca prefere viver num sítio com luz	18	94,7

Tabela 2. Frequências de respostas corretas obtidas nos itens verdadeiros e falsos (n=19).

Estes resultados revelam que as crianças realizaram boas aprendizagens sobre algumas características morfológicas externas das minhocas, os seus hábitos alimentares e o seu comportamento em reação à luz e à humidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de exploração da atividade partiu das ideias espontâneas das crianças, com vista a desenvolverem um melhor conhecimento acerca das características morfológicas externas das minhocas, bem como sobre a influência da luz e da humidade no comportamento destes animais. A análise do diário permitiu verificar que nessas ideias predominam características externas facilmente perceptíveis pelas crianças, como o tamanho, a forma e a cor. Assim, para as crianças as minhocas são animais de porte pequeno, com o corpo fino, comprido, redondo e de tonalidade “cor-de-rosa” ou “acastanhada”. Algumas crianças revelam ainda conhecer o seu regime alimentar e o habitat.

Através de um processo de observação orientado e estimulado pelo questionamento da educadora, as crianças conseguem facilmente dar conta de outros pormenores, que contribuem para o desenvolvimento de um conhecimento mais

amplo acerca das minhocas, nomeadamente a identificação e localização da boca, o corpo formado por anéis, a presença de um anel mais claro – o clitelo, a ausência de olhos e orelhas, o corpo de textura mole e húmida e, por último, o rastejar, como modo de locomoção das minhocas.

Em todo o processo de aprendizagem promovido na sala, as crianças assumiram um papel ativo e reflexivo, sugerindo estratégias, propondo e executando um conjunto de processos científicos simples para obterem respostas às questões com as quais foram confrontados. No caso anteriormente analisado, as crianças: a) começam por comunicar os seus conhecimentos espontâneos sobre as minhocas; b) observam as minhocas e descobrem novas características morfológicas do animal; c) registam, através do desenho, as observações realizadas; d) medem o comprimento das minhocas; e) constroem um gráfico de barras; f) interpretam o gráfico de barras construído; g) efetuam contagens; h) elaboram hipóteses sobre o comportamento da minhoca em reação à luz e à humidade; i) sugerem ideias para testarem as suas hipóteses; j) constroem coletivamente uma estratégia; l) preveem os resultados em função das hipóteses elaboradas; m) executam, em grupo, a estratégia acordada; n) realizam observações do comportamento da minhoca à luz e à humidade; o) refletem sobre as observações realizadas e concluem; p) relatam oralmente as aprendizagens realizadas.

Todo este processo, que assumiu um caráter holístico e natural, implica um grande envolvimento intelectual e afetivo da criança e é indissociável de uma intervenção planificada, estruturada e intencionalmente orientada por parte do educador (Worth, 2010), com vista a promover nas crianças aprendizagens mais concordantes com a realidade e, simultaneamente, a desenvolver processos científicos simples inerentes à “metodologia científica” (Silva et al., 2016). Neste sentido, a ação do adulto, através de um questionamento, estimulador do pensamento e ação (Zee & Minstrell, 1997; Sá & Varela, 2004), vai sustentando e regulando a atividade cognitiva individual e conjunta das crianças, ajudando-as a escalar progressivamente elevados níveis de aprendizagem e cognição (Kawalkar & Vijapurkar, 2013).

As aprendizagens contidas no diário e as obtidas nas questões de avaliação individual permitem concluir que a maioria das crianças, ao fim de dois meses após a exploração da atividade, ainda retém uma boa aprendizagem. É plausível ainda afirmar que essas aprendizagens foram significativas, ao contrário de uma aprendizagem memorizada que rapidamente se esquece. Assim, quando as crianças são envolvidas num processo ativo, baseado em atividades relevantes e significativas, as aprendizagens mostram-se perduráveis no tempo (Varela & Mota, 2018).

Por último, diríamos ainda que a análise apresentada neste artigo, sobre o processo de exploração da atividade, pode constituir uma ferramenta formativa de apoio aos educadores para, em contextos similares, evocarem e promoverem um processo de exploração idêntico com as suas crianças.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Coll, C., & Martín, E. (2001). A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In C. Coll et al., *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a ação pedagógica* (pp.196-221). Porto: Edições ASA.
- Collins, S. (2015). *Neuroscience for learning and development: how to apply neuroscience and psychology for improved learning and training*. London: Kogan Page.
- Doménech, J., Pro Bueno, A. & Solbes, J. (2016). ¿Qué ciencias se enseñan y cómo se hace en las aulas de educación infantil? La visión de los maestros en formación inicial. *Enseñanza de las Ciencias*, 34(3), 25-50.
- Early, D. M., Iruka, I. U., Ritchie, S., Barbarin, O. A., Winn, D. M. C., Crawford, G. M., et al. (2010). How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 177-193. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.003>
- Engin, M (2011). Research Diary: A Tool for Scaffolding. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(3), 296-306.
- Eshach, H.; Fried, M. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 315-336.
- French, L. & Wooding, S. (2013). Science education in the early years. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp.179-196). New York: Routledge.
- French, L. (2004). Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.004>
- Gerde, H. K., Pierce, S. J., Lee, K. & Van Egeren, L. A. (2018) Early Childhood Educators' Self-Efficacy in Science, Math, and Literacy Instruction and Science Practice in the Classroom, *Early Education and Development*, 29(1), 70-90. DOI: 10.1080/10409289.2017.1360127
- Gerde, H.K., Schachter, R.E. & Wasik, B.A. (2013). Using the Scientific Method to Guide Learning: An Integrated Approach to Early Childhood Curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 315–323. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0579-4>
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Greenfield, D.B., Jirout, J., Dominguez, X., Greenberg, A., Maier, M. & Fuccillo, J. (2009). Science in the Preschool Classroom: A Programmatic Research Agenda to Improve Science Readiness, *Early Education and Development*, 20(2), 238-264. DOI: 10.1080/10409280802595441
- Hamlin, M., & Wisneski, D. B. (2012). Supporting the scientific thinking and inquiry of toddlers and preschoolers through play. *Young Children*, 67(3), 82–88.
- Jirout, J. & Zimmerman, C. (2015). Development os Science Process Skills in the Early Childhood Years. In K. Trundle & M. Sackes (Eds.), *Research in Early Childhood Science Education* (pp. 143-165). New York: Springer.

- Kawalkar, A.; Vijapurkar, J. (2013). Scaffolding Science Talk: The role of teachers' questions in the inquiry classroom, *International Journal of Science Education*, 35:12, 2004-2027, DOI: 10.1080/09500693.2011.604684
- MacNaughton, G. & Hughes, P. (2011). *Doing action research in early childhood studies: a by step guide*. Maidenhead: Open University Press,
- Martins, I., Veiga, M; Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência – actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Nayfeld, I., Brennenman, K. & Gelman, R. (2011) Science in the Classroom: Finding a Balance Between Autonomous Exploration and Teacher-Led Instruction in Preschool Settings, *Early Education and Development*, 22(6), 970-988, DOI: 10.1080/10409289.2010.507496
- Patrick, H. & Mantzicopoulos, P. (2015). Young Children's Motivation for Learning Science. In K. Trundle & M. Saçkes (Eds.), *Research in Early Childhood Science Education* (pp. 1-6). New York: Springer.
- Patrick, H., Mantzicopoulos, P., Samarapungavan, A. (2008). Motivation for learning science in kindergarten: is there a gender gap and does integrated inquiry and literacy instruction make a difference. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 166-191.
- Patrick, H., Mantzicopoulos, P., Samarapungavan, A. (2013). Integrating science inquiry with reading and writing in Kindergarten. In Shillady, A. *Exploring Science*, (pp. 48-54). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Ratner, C. (2002). Subjectivity and Objectivity in Qualitative Methodology. *Forum: Qualitative Social Research*, 3 (3). Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>.
- Sá, J. (2002). Diary Writing: An Interpretative Research Method of Teaching and Learning. *Educational Research and Evaluation*, 8(2), 149-168.
- Saçkes, M. (2014). How often do early childhood teachers teach science concepts? Determinants of the frequency of science teaching in kindergarten, *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 169-184. DOI: 10.1080/1350293X.2012.704305
- Samarapungavan, A., Mantzicopoulos, P., Patrick, H. (2008). Learning science through inquiry in kindergarten. *Science Education*, 92(5), 868–908. <https://doi.org/10.1002/sc.20275>.
- Samarapungavan, A., Patrick, H. & Mantzicopoulos, P. (2011) What Kindergarten Students Learn in Inquiry-Based Science Classrooms, *Cognition and Instruction*, 29(4), 416-470, DOI: 10.1080/07370008.2011.608027
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>.
- Smith, K. (2016). *Working scientifically: a guide for primary science teachers*. London: David Fulton.
- Trundle, K & Saçkes, M. (2012). Science and Early Education. In R. Pianta (Ed.), *Handbook of Early Childhood Education* (pp.240-258). New York: The Guilford Press.

- Trundle, K. (2015). The Inclusion of Science in Early Childhood Classrooms. In K. Trundle & M. Saçkes (Eds.), *Research in Early Childhood Science Education* (pp. 1-6). New York: Springer. Doi 10.1007/978-94-017-9505-0.
- van Zee, E. & Minstrell, J. (1997). Using Questioning to Guide Student Thinking, *Journal of the Learning Sciences*, 6(2), 227-269, DOI: 10.1207/s15327809jls0602_3.
- Varela, P. & Mota, M. (2018). Análise de uma prática pedagógica supervisionada em ciências na educação pré-escolar. In B. Lopes, J. Cravino & C. Costa (Eds.), *Relatos e investigação de práticas de ensino de ciências e tecnologia. Atas do Encontro internacional "A Voz dos Professores de C&T"*. Vila Real: UTAD.
- Varela, P. (2014). *Ciências Experimentais para Crianças. Uma Proposta Didática de Construção Reflexiva de Significados e Promoção de Competências*. Saarbrücken: NEA – Novas Edições Acadêmicas.
- Varela, P., Moreira, A. & Martins, V. (2017). Teaching science in primary school through an interdisciplinary approach: a classroom case study. *Revista Conexão Ciência*, 12(2) 341-347.
- Worth, K. (2010). Science in Early Childhood Classrooms: Content and Process. *Early Childhood Research & Practice*, 12(2), <http://ecrp.illinois.edu/beyond/seed/worth.html>.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación*. Madrid: Narcea.

**ANÁLISE DA INFLUÊNCIA DO USO DO JOGO MATEMÁTICO
DE CONSTRUÇÃO DE COLEÇÃO DE OBJETOS CUJO NÚMERO
É DADO, POR CRIANÇAS DOS 5 AOS 6 ANOS DE IDADE, NA
APRENDIZAGEM DO NÚMERO, NO JARDIM DE INFÂNCIA**

Tiago Muongo
Instituto Superior de Educação do Cuanza-Sul
da Universidade Katiavala Bwila
abraotiago@hotmail.com

Pedro Silva
Instituto Superior de Educação do Cuanza-Sul
da Universidade Katiavala Bwila
pedriscasilva@hotmail.com

RESUMO

O presente projeto de investigação científica resulta das atividades desenvolvidas no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem por finalidade orientar a pesquisa que pretende analisar a influência do uso do jogo matemático de construção de coleção de objetos cujo número é dado, por crianças dos 5 aos 6 anos de idade, na aprendizagem do número, no jardim-de-infância. É uma investigação do tipo qualitativa, com enfoque interpretativo e descritivo, que nos permitirá compreender a influência do uso dos jogos matemáticos por crianças da referida faixa etária na sua aprendizagem do número no jardim-de-infância. Para tal, pensamos na interação com membros de direção da instituição de infância, educadoras de infância, auxiliares da ação educativa e com as próprias crianças

(dentre elas as selecionadas para o estudo). Na recolha de dados serão aplicados instrumentos de pesquisa tais como: análise documental, inquéritos por questionário às educadoras e auxiliares da ação educativa, observação direta dos eventos nas atividades com as crianças e uma prova pedagógica aplicada às próprias crianças. Espera-se com este projeto, o uso de mais atividades, como outros jogos matemáticos que possam vincular às atividades programadas pelas educadoras com o quotidiano das crianças, de modo a facilitar a sua aprendizagem e motivando-os na construção do seu próprio conhecimento de forma ativa e participativa.

Palavras-chave: Aprendizagem; Jogos; Número.

INTRODUÇÃO

A sociedade hoje enfrenta os desafios que envolvem o novo milénio, onde um dos seus principais objetivos é o desenvolvimento integral do homem para que possa servir a sociedade, tarefa que começa nas primeiras idades, tendo em conta a organização do Sistema Educativo desenvolvido nas instituições educativas. A propósito, Angola é um país jovem no desempenho desta tarefa, a considerar desde a sua independência, onde se trabalha para levar a educação infantil à todas as crianças que têm idades compreendidas dos zero aos seis anos, atendendo a realidade do contexto.

Compreende-se com base a Lei 17/16, que a idade pré-escolar é aquela na qual a criança adquire um mundo interior relativamente estável, de tal modo que isto permite pensar que ela esboça uma personalidade, embora é óbvio não completamente formada, susceptível de desenvolver-se e aperfeiçoar-se ulteriormente. Neste sentido, e de acordo ao Currículo de Educação Pré- Escolar, é importante assinalar que para os cinco anos, nos objetivos vinculados com a Representação Matemática, as crianças devem: desenvolver o raciocínio e a capacidade de pensar; conhecer os objetos de acordo com as suas propriedades e sua posição no espaço; assim como desenvolver a capacidade de raciocínio, comunicação e o gosto pela Matemática. Por isso a educadora deverá saber que esse domínio e conhecimento, não se consolidam só nesta etapa educacional, têm sequência na 1.^a classe.

Neste sentido, é preciso que as educadoras de infância tenham conhecimentos teóricos e metodológicos do pré-escolar, as particularidades de cada etapa do desenvolvimento assim como dos aspetos fundamentais para organizar o processo educativo, com base nos fundamentos pedagógico, psicológicos, sociológicos e didáticos. Por isso, hoje precisa-se dum novo estilo de trabalho do educador e das instituições educativas, onde estarão preparados para dar respostas as demandas

que impõe o trabalho educativo, não só nas instituições pré-escolares, assim como nas escolas primárias onde encontram-se a iniciação. Para isso, necessário a preparação do pessoal docente que interatua com as crianças o que lhe corresponde a solução das necessidades nesta etapa do desenvolvimento que constitui a base do conhecimento da criança de forma a prepará-la para a sociedade e o mundo. O processo de formação contínua dos professores é uma necessidade atual em toda instituição educativa para poder corresponder com o desenvolvimento científico-tecnológico. Na sociedade angolana, mais que uma necessidade social, é hoje uma grande meta ante as novas gerações, já que a sociedade encontra-se em constantes mudanças e desafios cada vez mais exientes em todas as esferas da vida.

Indubitavelmente, todo educador aspira a que o seu trabalho obtenha resultados positivos, que é traduzido no alcance dos objetivos que ele pretende com a maior qualidade possível. Desta feita, a elaboração da presente pesquisa tem como objetivo analisar a influência do uso dos jogos educativos por crianças dos 5 aos 6 anos de idade na aprendizagem do número no jardim-de-infância. Para isso, é preciso a preparação das educadoras de infância com ações educativas como jogos no desenvolvimento das atividades, visto que elas são profissionais responsáveis pela organização do processo educativo nas instituições educativas, com vista à promoção e incentivo do desenvolvimento físico, psíquico, emocional e social das crianças dos zero aos seis anos de idade, em todas suas áreas.

A revisão desenvolvida revela que muitos investigadores já trabalharam temas da educação pré-escolar, mais são insuficientes os estudos sob a preparação das educadoras de infância na utilização para garantir sua qualidade do uso dos jogos didáticos para o desenvolvimento das representações matemáticas. Com destaque nestes aspetos revela-se a importância do tema porque visa preparar as educadoras para contribuir e melhorar a qualidade do processo educativo na pré-escola, através da influência dos jogos como ferramenta importante para a formação integral das crianças.

Considerando estes elementos, com este trabalho pretende-se como objetivo geral contribuir à preparação das educadoras de infância para melhorar o processo educativo na Educação Pré-Escolar e atender o desenvolvimento integral das crianças nas primeiras idades, destacando ações encaminhadas não só no saber, mais sim saber fazer, pilares fundamentais da educação para o século XXI.

I. APRESENTAÇÃO DO TEMA E DO PROBLEMA DE PARTIDA

Embora durante muitos anos, estudiosos buscaram respostas para garantir o desenvolvimento infantil, isso trouxe à tona vários questionamentos a respeito dos elementos relacionados com a organização do processo

educativo nas diferentes etapas. Sobre o tema pode assinalar-se que muitos investigadores tiveram preocupações pela preparação dos educadores de infância em função do desenvolvimento e atenção que as crianças merecem nesta faixa etária.

Porém, ante os novos desafios de desenvolvimento do país no contexto internacional, torna-se necessário, segundo a Lei de Bases N.º 17/16, de 7 de Outubro, sobre o Sistema de Educação e Ensino da República de Angola, a implementação de medidas que visam aperfeiçoar a organização, a funcionalidade e o desempenho do sistema de educação, fundamentalmente, na Educação Pré-Escolar, por constituir a base do desenvolvimento psicomotor, intelectual, físico, moral, estético e afetivo das crianças.

A importância social dos jogos, consiste no melhoramento do ensino e aprendizagem da disciplina de Representação Matemática, contribuindo assim, à elevação da qualidade educativa, com base as exigências actuais do contexto global e da reforma educativa em Angola. Na aprendizagem das crianças uma vez que elas aprendem brincando com a orientação da educadora sabendo quais os objetivos se pretendem alcançar com cada um dos jogos.

Para isso, deve-se ter em conta as particularidades e características da idade em correspondência com os períodos sensitivos e as etapas de desenvolvimento; se deve organizar de maneira sistemática as influências educativas no seio da família, em instituições infantis e sociais, dirigidas ao lucro do máximo desenvolvimento possível de cada criança e como resultado de sua preparação para o ingresso à escola.

É importante conhecer de maneira detalhada quais são as aspirações das diferentes esferas do desenvolvimento que contribuirão para a educação integral das crianças. É por isso que os educadores de infância, devem conhecer os ganhos que conduzirão ao alcance dos objetivos gerais: a) Possuir um estado emocional positivo que se manifeste em sentir alegria e satisfação ao realizar os distintos tipos de atividades que se realizam no círculo infantil; sentir carinho e respeito para aqueles que os cuidam e educam; b) Demonstrar admiração e carinho pelos heróis mais relevantes da pátria; c) Obter uma conduta socialmente aceitável e a formação de qualidades pessoais valiosas em correspondência com a etapa. d) Manifestam satisfação por compartilhar ou relacionar-se com seus coetâneos, professoras e outros adultos; e) Mostram bondade, sinceridade, respeito, e carinho em suas relações com outros (MED, 2011).

A partir dos estudos realizados por Vigotsky e Piaget, entre outros, comprovou-se que a brincadeira influencia a formação do comportamento social da criança e que cada brinquedo, cada tipo de brincadeira, pode trazer benefícios para criança que a acompanharão por toda sua vida.

O jogo infantil é analisado como parte da cultura popular de um povo, em determinado período histórico, assim como as brincadeiras cantadas e folclóricas, a origem desses jogos não é conhecida, não se conhece quem os criou. Destaca-se apenas que são advindos de práticas deixadas por adultos, de vestígios de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. A tradição e o universo dos jogos se consolidam no fato de que povos diversos e antepassados como os da Grécia e do Oriente brincavam de amarelinha, de soltar pipas, jogar pedrinhas, e, assim, até nos dias atuais as crianças brincam da mesma maneira. Tais jogos foram passados de geração em geração, por meio de conhecimentos já conquistados e permanecem assim na memória infantil (Alencar; Oliveira, 2017, citados por Pinati; Lima; Santos; Ribeiro; Fonseca & Santos, 2017, p. 60).

II. PROBLEMÁTICA

O ensino da Matemática tem sido alvo de muito descontentamento por parte dos alunos o que nos leva a acreditar que a maior parte deste estado, tem como ponto principal a fraca preparação da base, uma vez que ela é uma disciplina em que os conteúdos estão entrelaçados o que pressupõe afirmar que a perda de um conteúdo pressupõe a não compreensão dos conteúdos subsequente. Dada a natureza e a complexidade dos conteúdos matemáticos, surge a necessidade de se trabalhar com as crianças através de atividades lúdicas por desempenharem um importante papel nas crianças em idade pré-escolar.

No jogo está a intenção de brincar, a livre escolha e a predisposição de jogar, já que através dele a criança aprende sobre os eventos sociais, explora o seu espaço, corpo e suas vivências corporais, aprende a conhecer e manipular objetos, sendo que pelo jogo a criança se desenvolve, socializa-se e além de tudo convive e participa de situações que geram autonomia (Modesto, p.25).

Para uma melhor análise dos jogos, buscamos as ideias de Marcelli e Cohen (2010), que enfatizam as propostas de Piaget ao propor a classificação de jogos seguindo a evolução genética dos processos cognitivos, da seguinte forma:

- Jogos de Exercícios: característico do período sensório-motor que vai do nascimento até cerca de dois anos;
- Jogos simbólicos: entre 2 anos e 7 – 8 anos, acrescentam aos exercícios mesmo a dimensão do símbolo e da ficção;
- Jogos de regras: como imitação dos jogos dos mais velhos, depois de organizando espontaneamente dos 7 – 8 anos, marcam a socialização da criança.

A importância da Educação Pré-Escolar dentro do processo de educação do indivíduo, consiste em que suas influências se produzem na época da vida, caracterizada pela máxima receptividade e plasticidade do sujeito, realizadas de maneira sistemática por um pessoal especialmente preparado para isso. Se considera que as atividades que se promovam nesta etapa, em função de contribuir à formação de qualidades das crianças, devem ter um enfoque desenvolvedor, integrador, que contribuam à formação de um pensamento reflexivo, que estes operem com a essência, que possam estabelecer relações e aplicar o conteúdo à prática social; que conduzam à valoração pessoal e social do que aprendem ao culminar esta etapa de sua vida.

O jogo é útil para alcançar competências específicas num ambiente estruturado e divertido descrevendo-o como “um concurso na qual foi acordado um conjunto de regras e objetivos. É um sistema social enquadrado dentro de limites de espaço e de tempo” (Bower, 1974 citado por Woodburry e outros, 2001, p. 293). Já para Piaget (1976, p.49) “o jogo é uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança”.

De acordo os estudos de German e Gallistel (1986, citados por Hohmann & Weikart 2011) a criança de idade pré-escolar possui o conceito de número que contém muitas das bases que deram origem à aritmética atual. Para estes autores, as crianças já vão ao jardim de infância com uma noção de número apesar de não os identificar, escrever ou relaciona-lo com objetos, o certo é que o conceito já está estampado na mente pela sua interação direta com os adultos em atividades que envolvem operações aritméticas.

A infância, segundo a UNESCO (2007) é um período de grande relevância ao nível do desenvolvimento intelectual, a Educação de Infância constitui-se como as bases de uma futura aprendizagem para o melhor comportamento nos primeiros anos do Ensino Primário. Nos primeiros anos da vida é onde o indivíduo começa a formar-se no que será a concepção do mundo onde tem que viver e desenvolver-se. Os interesses das crianças partem da realidade imediata e do mundo que lhes rodeia, é uma fonte importante para propiciar o desenvolvimento de interesses, conhecimentos e habilidades nas crianças, porque tem a vantagem em ser rica em materiais, experiências e feitos observáveis, além de permitir um intercâmbio intenso com eles. Seu objetivo fundamental é que ampliem e enriqueçam as vivências, propiciem suas representações sobre eles e se apropriem de modos de intercâmbio com o mundo que lhes rodeia.

Mediante o jogo, as crianças desenvolvem o raciocínio lógico, motivando-as na resolução de diversos problemas que mesmo sem perceberem, acabam por lidar com os números e operações matemáticas do quotidiano. Assim, achamos conveniente analisar a influência do uso dos jogos para a educação matemática

neste subsistema ensino, para melhorar a aprendizagem do número por crianças dos 5 aos 6 anos que estão sendo preparadas para o subsistema de ensino geral concretamente no ensino primário.

Callois (1990, citado por Costa, 2011, p.3) “todo o jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja permitido e o proibido”.

Corroborando com a ideia do autor, mediante o jogo a criança brinca de forma espontânea, natural e livre, permitindo assim às crianças enriquecerem o desenvolvimento intelectual, na medida em que vão manuseando os objetos à eles expostos para a realização das actividades dentro do processo de ensino e aprendizagem.

A Lei de Bases 17/16, define a Educação Pré-Escolar como a base da educação, que cuida da primeira infância, numa fase da vida em que se devem realizar as ações de condicionamento e de desenvolvimento psico-motor. Assim, os objetivos gerais do Subsistema de Educação Pré-Escolar que são:

- a) Estimular o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afetivo da criança, garantindo-lhe um ambiente sadio, de forma a facilitar a sua entrada no Subsistema de Ensino Geral;
- b) Permitir uma melhor integração e participação da criança através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia;
- c) Desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a curiosidade e a atividade lúdica da criança.

III. METODOLOGIA

A presente investigação é do ipo qualitativa pela sua caraterística segundo Bogdan, e Biklen (1994, pp. 47-49), ao afirmarem que “na investigação qualitativa a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. Conforme as caraterísticas apresentadas pelos autores supracitados, torna-se impossível nos apegarmos a pesquisa qualitativa sem fazer menção pesquisa descritiva.

Assim, para o desenvolvimento da investigação, realizaremos a recolha de dados no Centro Infantil na cidade do Sumbe, Província do Cuanza-Sul em Angola. A escolha de metodologia é de carácter fundamental uma vez que nem toda a metodologia de investigação é adequada para qualquer tipo de pesquisa. Por isso, optamos pela investigação de tipo qualitativo, de carácter interpretativo e descritivo que privilegia uma recolha de dados utilizando técnicas de

investigação, tais como: a análise documental, observação directa dos eventos ligados a representação matemática, inquéritos por questionários dirigidos aos membros da direcção, educadores de infância, auxiliares da acção educativa e uma prova pedagógica aplicada as crianças seleccionadas.

Participarão na investigação, educadores de infância, auxiliares da acção educativa, crianças dos cinco aos seis anos de idade por se encontrarem em fase de transição para o subsistema de ensino geral.

Análise de dados/resultados os dados recolhidos serão tratados de forma a contribuir às dificuldades constatadas na realidade local, bem como noutras instituições onde se desenvolvem atividades educativas em crianças com idade pré-escolar. A contribuição prática da investigação consiste nas diferentes ações metodológicas elaboradas sob a base dos fundamentos teóricos para melhorar a preparação das educadoras de iniciação no uso de jogos educativos para lecionar a área da Representação Matemática na instituição infantil, como ferramenta para alcançar a qualidade do processo educativo na Educação Pré-escolar e contribuir à formação integral das crianças.

Cronograma

O Cronograma indica a distribuição das actividades em diferentes momentos ou etapas do desenvolvimento da pesquisa. Distribuídas em pedaços de tempos determinados, essas etapas servem para orientar o desenvolvimento das actividades no tempo previsto. É adoptado o critério da distribuição das actividades por semanas ou meses, de acordo com a duração e a especificidade do projecto.

N/O	ACTIVIDADES	DATAS IMPORTANTES
1	Execução do Projecto de Dissertação	Julho à Setembro de 2018
2	Revisão de literatura	Julho à Abril de 2019
3	Trabalho empírico, recolha e tratamento de dados	Setembro à Abril de 2019
4	Preparação e entrega da versão preliminar da dissertação	Mai de 2019
5	Entrega da versão final da dissertação	Julho de 2019

REFERÊNCIAS

- Alves, C. & Gomes, A. (2012). *Percepção de relações no espaço por crianças dos 3 aos 7 anos*. Actas SIEM.
- Assembleia Nacional de Angola, Lei Nº 17/16 de 17 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema de Educação da República de Angola*. Diário da República, I Série, Nº 170.

- Barros, M. & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. (coleção infância). Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) – Investigação Qualitativa em Educação. Porto Editora. Portugal.
- Brocardo, J., Serrazina, L., & Rocha, I. (2008). *O Sentido do número: Reflexões que entrecruzam teoria e prática*. Lisboa: Escolar Editora.
- Buys, K. (2004). Numeracia emergente In “*Children Learn Mathematics: a learning-teaching trajectory with intermediate attainment targets for calculation with whole numbers in primary school*” desenvolvido por TAL Team – Freudenthal Institute (FI) Utrecht University and National Institute for Curriculum Development (SLO).
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Texto de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC, ME.
- Gordo, M. & Matos, J. (1993). *Visualização espacial; algumas actividades*. *Revista Educação Matemática*, 26, 13-17. APM.
- Gulbenkian, Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria: Texto de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC, ME.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6.^a edição). Lisboa: Fundação Calouste MED (2011a). *Currículo de Educação Pré-Escolar*. Luanda: INIDE.
- MED (2011b). *Programas de Iniciação - Representação Matemática*. Luanda: INIDE.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Modesto, R. (2009). *O lúdico como processo de influência na aprendizagem da Educação Física Infantil*. Monografia. Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2004). *O Jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinati, C.; Lima, M.; Santos, M.; Ribeiro, G.; Fonseca, R. & Santos M. (2017). *Os jogos e brincadeiras na educação infantil* (Artigo). In *Ciência et Praxis* v. 10, n. 19, (2017).
- Silva, P. (2016). *Estudo sobre a aplicação das orientações curriculares nos eventos de educação matemática em jardim de infância, no ensino do número em Angola, e suas consequências na aprendizagem das crianças dos 5 aos 6 anos de idade* (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação da Universidade do Minho. Braga.

A OBRA DE ARTE E A CRIANÇA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Susana Jorge-Ferreira
Câmara Municipal de Lisboa, Universidade de Évora
e CICS.Nova UÉ – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais
da Universidade de Évora
sueferreira.jorge@gmail.com

RESUMO

Em pleno Séc. XXI há ainda quem pense que a obra de arte e a criança têm uma relação muito improvável. No entanto, a autora desta comunicação foi convidada a coordenar um atelier de artes na Câmara Municipal de Lisboa, onde assume o papel de educadora artística e onde trabalha com crianças dos 3 aos 6 anos de idade. O “Vamos ao Museu?” está direcionado especificamente para crianças de 5 e 6 anos de idade e decorre num atelier de artes que em concomitância tem outros percursos visuais para outras faixas etárias. As sessões são atualmente apresentadas com periodicidade semanal e duram cerca de 1h30. No total estão inscritas 72 crianças neste atelier de artes, embora apenas 22 façam parte do “Vamos ao Museu?”. Neste percurso visual faz-se a abordagem de inúmeras obras de arte e sua consequente “desconstrução” e tem-se obtido resultados incríveis das diferentes visões das crianças sobre os diferentes estilos de pintura e escultura que acabam por conduzi-las a aplicações práticas que em muito enriquecem o seu conhecimento do mundo. Todos os ateliers se iniciam com uma conversa de roda à volta de uma obra de arte, mas rapidamente se passa da abordagem oral para uma aplicação prática intrinsecamente relacionada com a obra apresentada. Algumas destas atividades são em grupo e outras há que são individuais, o importante é que todas partam da liberdade estética da criança e da forma como esta “absorveu” a obra apresentada. Ao longo destes percursos

visuais as crianças contactam com alguns conteúdos que lhes permitem adquirir alguma fluidez oral quando confrontados com uma qualquer obra de arte: linha, sombra, pintura, gravura, desenho, escultura, abstração, surrealismo, entre outros.

De futuro esperamos conseguir levar este nosso projeto para as escolas de primeiro ciclo do ensino básico, para que continue a haver uma sensibilização para a arte e tudo o que esta engloba. O objetivo máximo será implementar estes ateliers em bairros carenciados de Lisboa, abranger várias faixas etárias, e desta forma permitir que as crianças com menos recursos e menos acesso à educação artística passem a poder ter o contacto visual e cultural que será expectável e desejável para todas as crianças. Para além disso pretendemos futuramente, com o apoio do Departamento de Formação da CML, com quem já efetuámos os devidos contactos, formar educadores e outros profissionais que contactem com crianças, para os poder sensibilizar para estas abordagens.

1. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR:

A ARTE E A EXPRESSÃO COMO FATOR DE APRENDIZAGEM

Cada vez mais se recomenda que a educação deve ser o mais holística e integrada possível, e que só assim estaremos certamente a caminhar na direção correta. Isto significa que a multidisciplinariedade enriquece (e muito) o currículo escolar, independentemente do nível a que este diga respeito, ao mesmo tempo que a articulação entre as mais variadas disciplinas assume também um papel preponderante no desenvolvimento das competências dos alunos. De facto não é novidade para ninguém que a educação é de facto determinante na vida de todos nós. Para Platão a educação nunca pode ser encarada como algo sem importância, pois só desta forma “es posible una felicidad pública que haga del recto gobierno una verdadera realidad y no un mero sueño” (Terrén, 1999, p.10). O que damos e retiramos da escola, irá refletir-se de alguma forma na sociedade em que estamos inseridos.

Sabe-se, hoje, que a educação deverá ter uma aposta mais voltada para as artes e para todas as formas como esta se pode expressar, pois desde cedo a criança usa a expressão como forma de libertar as suas energias (Leite & Malpique, 1986). Também Rodrigues (2002) corrobora esta opinião quando refere que a própria educação artística no pré-escolar permite que a criança aja “livremente, de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções” (p. 14). A relação inequívoca entra a arte e a educação está cada vez mais enraizada nas escolas portuguesas e nas restantes sociedades ocidentais. No entanto, ainda muito há para fazer, pois estas atividades nem sempre permitem a livre expressão, sendo

apenas dada à criança a oportunidade de completar uma pintura que apenas lhe possibilita pintar dentro de limites pré feitos em fichas ou livros. Lowenfeld e Brittain dizem lamentar que o “sistema educacional esteja organizado de tal maneira que a maioria dos estudantes se vê gradualmente privada da oportunidade de pintar, desenhar ou construir, à medida que avança em sua escolaridade. A necessidade da arte não se dissipa com o crescimento do indivíduo” (1970, p.401), até porque a função da expressão que acontece em qualquer atividade de arte, é a de formular algo que não pode ser dito verbalmente. Isto significa que a expressão concretiza-se em símbolos e através destes a criança manifesta tudo o que oralmente não consegue dizer. Para além da arte poder ser uma forma de descobrir o mundo e aprender de forma mais fácil e interessante, a arte é então, também, catártica. Esta forma quase terapêutica de encarar a arte, é também tida em conta pelos mesmos autores, quando referem que se deve “dar às crianças ampla oportunidade de expressar, no papel, seus sentimentos e emoções. Alguns desses sentimentos serão evidentes para qualquer adulto” (ibidem, 1970 p.171).

Estes pensamentos e formas de atuação vêm de encontro à atuação que há muito temos nas nossas salas de pré-escolar, pois a arte sempre fez parte dos nossos projetos curriculares de grupo e sempre fizemos dela a forma de podermos chegar às mais variadas crianças. Agora que estamos à frente de um atelier de artes, não iríamos agir sem ser de acordo com a premissa que a arte é de facto indissociável de qualquer nível da educação, porque a arte jamais deveria ser separada do próprio indivíduo.

2. O ATELIER

No atelier onde desenvolvemos a nossa atividade profissional, tentamos diariamente fazer da arte uma completa brincadeira que apenas atraia as crianças a quererem lá permanecer e onde não existam críticas que as desmotivem e as façam não querer voltar.

Apostamos também na importância que o processo de criação tem, sendo que este tem “maior significado que o produto final” (Lowenfeld & Brittain, 1970, p.173). Não obstante, deve ser dada à criança uma multiplicidade de materiais pedagógicos que lhe permitam, não só a sua livre exploração, como o descobrir novas formas de pintar, colar ou construir. Estes diferentes materiais “facultam à criança a oportunidade de explorar e manipular o seu meio e propiciam o desenvolvimento flexível de seus conceitos (Lowenfeld e Brittain, 1970, p. 174). Os materiais acabam por ter um valor específico que está diretamente relacionado com a aquisição de determinada competência, ainda que esta não se prenda com

qualquer área das artes. Isto é, podemos querer despoletar o desenvolvimento social das crianças ou realizar atividades mais viradas para o desenvolvimento emocional, pois não pretendemos de todo fazer com que as crianças se tornem artistas em ponto pequeno. A livre expressão e exploração, com vista aos mais variados desenvolvimentos das crianças, são a base do nosso atelier. Para além disto, ao expormos “as crianças a diferentes meios e ao se tornarem sensível aos aspectos que distinguem os trabalhos artísticos de seus alunos, o professor terá um quadro mais completo de cada criança” (Krechevsky, 2001, p.146), conhecendo melhor as características que os diferencia e aproxima uma das outras.

No nosso atelier temos três percursos visuais que delineámos para três faixas etárias diferentes.

As crianças que pertencem aos grupos dos 3 anos, estão integradas no atelier “Pintar e Rabiscar”, cuja ideia nasceu na idade de creche quando iniciámos este projeto quando estas crianças tinham apenas 2 anos. Neste atelier as crianças exploram diferentes materiais e pintam de forma inusitada e divertida. A criatividade está sempre presente em todas as sessões e a liberdade de expressão é total. Após lançarmos um determinado desafio e lhes darmos materiais diversos para a sua concepção, as crianças manipulam estes mesmos materiais da forma como lhes parecem mais conveniente e da forma como esteticamente lhes parecem estar mais corretos.

Para as crianças que pertencem aos grupos dos 4 anos, criámos o atelier “LandArt: A arte e a natureza de mãos dadas!”, onde a natureza e a arte estão em perfeita simbiose. Neste atelier todas as atividades partem ou passam por elementos naturais e por conversas de consciencialização ecológica. O respeito pela natureza, a redução, reutilização e reciclagem estão sempre presentes nos nossos diálogos. Com coisas simples, como galhos, folhas de árvores, conchas ou areia, criamos trabalhos que deixam a nossa escola boquiaberta.

As crianças que pertencem ao grupo dos 5 anos, que são os finalistas da educação pré escolar, encontram-se enquadrados no atelier “Vamos ao Museu”, no qual se apresenta diferentes obras de arte e, por consequência, se permite que a criança contacte e conheça um mundo que muitas vezes lhes é interdito pelos próprios adultos, não por lhes quererem mal, mas apenas por não valorizarem esta relação de conhecimento e crescimento pessoal. As obras de arte apresentadas são réplicas das originais, em tamanho A3 ou maior, em cartão duro e plastificadas, de forma a que todas as crianças possam manusear e ver de perto a obra que está a analisar. Com esta abordagem da obra de arte, promovemos a educação estética e artística virada para as artes visuais, suas tendências, suas linguagens próprias e educamos o próprio olhar da criança. De alguma forma a criança passa a saber “ler” as obras que lhes são apresentadas e fica a saber

o que é uma sombra, quando se está perante uma obra a carvão ou se se trata de uma pintura ou escultura, se estamos a falar de um retrato e este é ou não de perfil, se há a utilização de claro/escuro para criar destaques na obra, e por aí fora. Na sua leitura visual, a cada sessão, as crianças revelam o quanto estes conteúdos já lhes estão enraizados.

Para concluir podemos dizer que nos nosso três percursos visuais, o mais importante é o processo e o prazer que este dá à criança, pois através deste a criança retira aprendizagens e experiências essenciais ao seu crescimento. O produto final não é tão valorizado mas temos conseguido obter, ainda assim, resultados que espantam todos os que visitam o nosso jardim de infância.

Pintor: Paul Klee

Obra: Fish Magic

Data: ____/____/____



Imagem 1. Registos do Atelier Vamos ao Museu

Em cada um dos ateliers fazemos registos individuais após cada sessão, pois só assim se consegue avaliar como de facto a sessão correu, quais as dificuldades que cada criança sentiu e em que aspetos temos de alterar algo para que na próxima sessão determinada criança fique mais atenta ou mais envolvida

no que lhe é proposto. Este registo deve ser feito logo após o término de cada sessão, quando a nossa memória ainda tem todos os acontecimentos da mesma e quando ainda conseguimos saber a melhor forma de atuarmos na sessão que se seguirá. Aqui apresentamos apenas o registo do “Vamos ao Museu” por ter sido este percurso visual que aqui viemos apresentar. Estes registos são entregues aos pais no final do ano, assim como todos os trabalhos elaborados pelos seus filhos no decorrer de todas as sessões do atelier em que participou. Os registos acabam também por ser uma avaliação formativa e uma forma dos próprio pais saberem como reagiram os seus filhos à mais variadas sessões propostas por nós. A avaliação assume cada vez mais um papel preponderante na sociedade em que estamos inseridos, servindo segundo Haydt (1997) para comprovar se determinado resultado foi ou não alcançado, ou seja, se as metas a que o avaliador se propôs atingir, foram de facto as metas alcançadas. Contudo, é necessário ter alguma parcimónia na avaliação dos alunos, pois estas produzem sempre consequências que se repercutirão neles, quer ao nível da sua auto estima, quer ao nível da própria maneira como a sociedade os encara. (Arends, 2008).

2.1. A abordagem da obra de arte no pré-escolar

Quando pensamos em obras de arte e de como estas podem ser abordadas em sala de aula, independentemente da valência em que se encontrem os alunos em causa, sabemos desde logo que estas serão sujeitas a uma apreciação estética e a uma apreciação artística. Para Best (1996) a apreciação estética não se pode confundir com a apreciação artística, têm significados diferentes embora ambos os conceitos estejam interligados. Este autor diz que nem se deve comparar valores estéticos que derivem de diferentes manifestações, sendo estas mesmas manifestações também estéticas. No entanto, esta verdade preconizada por David Best, nem sempre é corroborada por outros autores desta mesma matéria. Bjarne Sode Funch refere que “o fascínio estético é um quarto tipo de apreciação artística que se caracteriza por um profundo compromisso pessoal. É um sentimento de se sentir atraído para uma obra de arte específica ou por um grupo de obras” (2000, p.119). O que é certo e corroborado pelos mais variados autores que se dedicam ao estudo das obras de arte, é que estas abordagens numa sala de pré escolar, faz com que estejamos perante atividades que ampliarão o desenvolvimento estético e artístico das crianças. Claro está que a consciência estética e sua constante promoção deve ser combinada num único programa em que a compreensão artística seja igualmente promovida, tendo sempre por base as constantes alterações

decorrentes do próprio crescimento das crianças e das vicissitudes que lhes vão surgindo.

Ainda assim, nos últimos anos temos sido alvo de algumas perguntas que muito nos intrigam, pois se os próprios colegas de educação infantil nem sempre entendem o valor da abordagem de uma obra de arte em contexto de sala, porque é que continuamos a acreditar que estas sejam de facto apresentadas e analisadas pelas crianças?

Poderíamos simplesmente responder “porque as crianças correspondem com interesse às nossas propostas de abordagem de diferentes obras de arte”, mas ainda assim tentaremos de forma breve justificar o porquê desta nossa atuação.

Porcher (1982) refere que esta relação entre as crianças e as obras de arte menos figurativas e que, conseqüentemente, geram mais interjeições nas suas análises, contribuem para que desde cedo as crianças percebam que uma mesma obra já possa ter tido variadas análises e explicações face à expressão manifestada pelo artista no momento em que a criou. Isto acarreta, claro está, uma capacidade de aceitação da opinião do outro e de acomodação da nossa própria opinião face às análises que vão sendo feitas pelos pares das crianças.

Para Madalena Perdigão, citada por Domingos Morais, a própria ligação entre a arte e a educação tem como objetivo, entre outras coisas, o “facilitar o acesso às obras de arte e à participação activa das diferentes camadas da população na vida cultural da comunidade” (1992, p. 18). Segundo este assessor do serviço ACARTE (Departamento de Animação, Criação Artística e Educação pela Arte da Fundação Gulbenkian) as artes na educação estarão intrinsecamente relacionadas com a abordagem das obras de arte nas salas de pré escolar, visão esta que favorece a nossa própria prática diária.

2.2. O Museu na sala: espaços de criatividade e liberdade

Etimologicamente, museu significa templo das musas, sendo que estas presidiam todas as artes liberais, como a história, a comédia, a música, a astronomia e a eloquência. O Conselho Internacional de Museus – ICOM, em 1946 definiu o termo museu que tem sofrido as devidas alterações de acordo com a evolução dos tempos. No site do próprio ICOM, está patente que

“o museu é uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o património material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite”.

Esta definição é universal e aceite pela grande maioria da comunidade científica que se dedica à área da museologia. O mais importante é que em pleno séc. XXI qualquer proposta museológica carregue consigo uma função social que englobe inevitavelmente uma perspectiva educativa. As alterações nas dinâmicas dos museus nas últimas décadas, fizeram com que estes sejam hoje mais abertos e dinâmicos

Na nossa prática diária, tentamos trazer o museu para a nossa sala de atividades, neste caso para o nosso atelier. A nossa aposta recai na observação atenta de cada obra, sua desconstrução e realização de algo relacionado com a obra apresentada. Estas três etapas servirão para a consolidação de todo o processo criativo e de aprendizagem e intitulamos estas três etapas como “Roda do Olhar”. A verdade é que a cada semana de abordagem de diferentes obras de arte, notamos um aumento muito grande na própria literacia visual das crianças, no à vontade que sentem face às diferentes opiniões que vão emitindo e na atuação face aos desafios que lhes propomos. A apresentação de réplicas de obras de arte “aguça o olhar, aumenta os conhecimentos, e desse modo, permite captar mais informações” (Joly, 1996, p.47).

O processo criativo assume nestas atividades um papel de maior destaque, face ao resultado plástico que se obtém em cada uma das sessões. No entanto, é inquestionável que o produto obtido em cada sessão determina se se está perante algo com maior ou menor poder criativo. No entanto, e embora também nos seja importante o desenvolvimento da criatividade e de todos os aspetos ligados a esta, o nosso atelier dá uma especial ênfase a todo o percurso desenvolvido até à obtenção de um determinado produto. Essa avaliação do produto faz-se pelo âmbito segundo Csikszentmihaly (1996), embora Boden (1990) refira que este produto novo implica necessariamente uma ruptura com o anterior. Podemos ainda referir que existem aptidões que são mais facilmente alcançáveis com a prática de atividades criativas, como a flexibilidade, a capacidade de síntese, a fluidez, a originalidade, a redefinição de um dado problema e a sua avaliação (Guilford, 1950).

O que interessa reter é que as atividades com cariz direcionado para as artes promovem a aquisição de competências e provocam, na grande maioria dos casos, uma sensação de bem estar às crianças. A ideia da educação artística nas salas do pré-escolar, e especificamente aqui no nosso atelier, não é o desenvolvimento de capacidades artísticas específicas, mas sim “um desenvolvimento global da personalidade” (Porcher, 1982, p.25).

BIBLIOGRAFIA

- Acaso, M. (2011). Del paradigma modernista al posmuseo: seis retos a partir del giro educativo (Lo intentamos?). In *Perspectivas, situación actual de la educación en los museos de arte visuales*. Colección Fundación Telefónica. Madrid: Editorial Ariel.

- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Amadora: Mc Graw-Hill de Portugal.
- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento. o papel das artes na educação*. Lisboa: Edições Asa (Colecção Perspectivas Actuais).
- Boden, M. (1990). *The creative mind: Myths and mechanism*. London: Abacus.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Dufrenne, M., & Knapp, V. (1982). *Corrientes de investigación en las ciencias sociales: arte, estética y derecho*. Madrid: Editorial Tecnos/UNESCO.
- Funch, B. (2000). Tipos de apreciação artística e sua aplicação na educação de museu. In J. P. Fróis (Coord.), *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares* (pp.109-125). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, R. M.; FRÓIS, J. P., & Marques, E. (2002) *Primeiro olhar. programa integrado de artes visuais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Haydt, R. (1997). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática
- Housen, A. (1992). *Validating a measure of aesthetic development for museums and schools*. In *ILVS Review*, vol.2, nº2.
- Housen, A. (2000). O olhar do observador: Investigação, teoria e prática; In Fróis, João Pedro (coord.). *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Housen, A. (2007). *Art viewing and aesthetic development: Designing for the viewer*. (Consulta de Dezembro de 2018. Disponível em <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/2Housen-Art-Viewing-.pdf>)
- ICOM Portugal. (2015). Definição: Museu. Consultado em <http://icom-portugal.org>
- Joly, M. (1996). *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus Editora.
- Jorge-Ferreira, S. (2009). *A abordagem da obra de arte, em sala de aula, no jardim de infância, com crianças de 5/6 anos*. (Tese de Mestrado em Educação Artística). Faculdade de Belas Artes – Universidade de Lisboa. 210 pp. Consultado em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/638>
- Krechevsky, M. (2001). *Avaliação na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Landazabal, G.M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. – 1ª Parte: la creatividad : definición, teorías, parámetros e intervención educativa. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer, S.A.
- Landowski, E. (2002). *Presenças do outro: ensaios de Sociosemiótica*. São Paulo: Perspectiva Editora.
- Leite, E., & Malpique, M. (1986). *Espaços de criatividade: A criança que fomos/ A crianças que somos através da expressão plástica*. Porto: Edições Afrontamento.

- Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1970). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Marin Ibáñez, R. (1991). *La creatividad y educación*. Barcelona: CEAC.
- Morais, D. (1992). Educação com, para e pela(s) arte(s), AA.VV. In *Educação pela arte, pensar o futuro*. Compilação das comunicações apresentadas no colóquio realizado de 13 a 15 de Dezembro de 1991, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mukarovsky, J. (1997). *Escritos sobre estética e semiótica da arte*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar: Lisboa.
- Padró, C. (2011). La culpa es del swing o por qué no hablamos de relaciones pedagógicas también en los museos?. In Acaso, María (coord.). *Perspectivas: Situación Actual de la Educación en los Museos de Arte Visuales*. Madrid/Barcelona: Editorial Ariel.
- Parsons, M. (1992). *Compreender a arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- Parsons, M. (2000). Dos reportórios às ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In Fróis, João Pedro (coord.). *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, B., Mussi, C., & Kanbeen, A. (1999). A influência da criatividade para o sucesso estratégico organizacional. In: *Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração*, 23, V.1, p.1-10. Foz do Iguaçu.
- Porcher, L. (1982). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus Editorial.
- Read, H. (2001). *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Edições Asa.
- Roldão, M.C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, A. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Terrén, E. (1999). *Educacion y modernidad: Entre la utopia y la burocracia*. Barcelona: Anthropos Editorial.

AUTODOMÍNIO CORPORAL COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - MÚSICA, EXPRESSÃO CORPORAL E RELAXAMENTO

Inés María Monreal Guerrero
Universidad de Valladolid
ines.monreal@mpc.uva.es

Marta Parra
Consejería de Educación. Castilla y León
marta.parra.valverde@gmail.com

Eduardo O. Ravagni Nicolini
Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.
ravagni@uol.com.br

RESUMO:

Compreendendo a necessidade de propiciar possibilidades de aprendizagem, fora da educação formal, foi montada esta experiência no Colégio Claret da província de Segóvia, Espanha com 19 crianças no estágio primário do desenvolvimento infantil. Com base no uso de técnicas de autoconhecimento corporal e relaxamento, ligadas a música, a intervenção, levou em consideração o toque afetivo estabelecendo uma relação direta com a música, no intuito de obter a procura de relaxamento, e de rebaixamento do estresse. Por meio da concentração da atenção, utilizando a técnica de *Mindfulness*, foram propiciados períodos de descontração e de aumento do autoconhecimento corporal, podemos indicar que o toque afetivo e o relaxamento, na educação infantil, deveriam ser considerados

como uma base necessária no desenvolvimento psicomotor integral da criança uma vez que eles podem auxiliar no processo de aprendizagem estabelecendo ou reafirmando relações sociais e de apropriação do corpo próprio, explorando as possibilidades pessoais ligadas a expressão corporal, musical ou gestual.

INTRODUÇÃO

A presente proposta de intervenção educativa baseia-se na necessidade de oferecer as crianças, na educação infantil, diferentes cenários de aprendizagem com base no uso de técnicas de autoconhecimento corporal e relaxamento, ligadas a música. Ferramentas facilitadoras que, entendemos, reduzem a hiperatividade, a desatenção e o possível estresse propiciando, aos pequenos, momentos de reflexão e de autodomínio das suas possibilidades psicomotoras. Justificando nossa comunicação tendo em mente a necessidade de levar adiante um trabalho que propicie períodos de descontração em presença de diversos problemas que, visualizados e/ou vivenciados pela criança, possam criar situações ligadas ao estresse. As crianças respondem às demandas externas e internas do mesmo modo como ocorre com o adulto, segundo opinião do Instituto de Psicologia e Controle do Estresse. Acrescentando que: “embora as fontes de stress infantil sejam necessariamente muito diferentes, existem algumas similaridades, como, por exemplo, mudanças importantes que exigem adaptação, independentemente da idade” (<http://www.estresse.com.br/orientacoes/o-stress-infantil/>).

Em termos gerais podemos afirmar que o estresse nada mais é do que uma reação do organismo diante de situações complexas. E, da mesma forma que os adultos, as crianças também manifestam períodos de tensão que podem se apresentar de maneira diversa a exemplo da impaciência, do medo ou choro excessivo, da ansiedade, das dificuldades interpessoais, da instabilidade psicomotora, da agressividade, etc. Diferentes estressores que surgem e se instalam ao longo do processo do desenvolvimento infantil e que, consideramos, devem ser levados em conta como componentes das diferentes situações que, no espaço social, cercam a criança. Aspectos que devem ser considerados para poder enfrenta-los com sucesso no intuito de poder alcançar um estado de bem-estar completo. CORNEJO (2005). Desde o seu nascimento a criança está sujeita as características de um determinado espaço sociocultural. Características que, ao longo do processo do desenvolvimento psicomotor, devem ser “absorvidas” pela criança causando diferentes formas de, ou bem inclui-las, ou rejeita-las, por meio de comportamentos e sentimentos que frequentemente estimulam o aparecimento do estresse. Excesso de responsabilidade; doenças e hospitalizações; nascimento de

irmão; rejeição entre colegas da escola, perdas familiares; mudança de residência, cidade ou escola; briga entre os pais/violência doméstica; exigência exagerada de desempenho escolar ou esportivo, constituem algumas das causas de estresse, apontadas por alguns pesquisadores.

Desta forma, do ponto de vista didático é fundamental que esta questão seja levada em consideração uma vez que estamos falando do que pode ser considerado a etapa na qual os processos de vivência de experiências e de acomodações, as características de um determinado entorno social e também pessoal, influenciam diretamente nas manifestações comportamentais e nas atitudes dos alunos, na educação infantil.

OBJETIVO DA PROPOSTA

O principal objetivo da proposta é a de verificar como a música intervém, como mediador, nos processos de autoconhecimento corporal e de relaxamento, no estágio primário do desenvolvimento infantil.

ESPAÇO DE REALIZAÇÃO DA PROPOSTA

A intervenção foi realizada, numa primeira etapa de implementação do trabalho, no Colégio Claret da província de Segóvia (Espanha), e poderá também ser implementada em algum espaço escolar similar no Distrito Federal, Brasília, Brasil, com base na proposta realizada no centro educacional espanhol, supracitado. A intervenção no Colégio Claret de Segóvia, Espanha, mapeou uma amostra de 19 alunos.

MEIOS DE INTERVENÇÃO

Dentro das propostas de formação de formadores, em Espanha ou no Brasil, não existe uma específica preocupação sobre o treinamento dos professores com relação a importância do uso do corpo como mediador da aprendizagem em ambientes de educação infantil. Assim, entendemos, torna-se necessária uma proposta de conscientização e de treinamento pontual dos professores que atuam na educação infantil, nas atividades relacionadas a sensibilização corporal (toque) e ao relaxamento.

Segundo Aslhey Montagu

na evolução dos sentidos, o tato foi, sem dúvidas, o primeiro a surgir. O tato é a origem de nossos olhos, ouvidos, nariz e boca. Foi o tato que, como sentido, veio a diferenciar-se dos demais, fato este que parece estar constatado no antigo adágio “matriz de todos os sentidos” (MONTAGU, p.21, 1988).

Assim, entendemos, a atividade tátil é essencial na vida uma vez que as sensações, a ele ligadas, capacitam o estar no mundo. Sabe-se que existem em nosso corpo, cerca de seis a dez milhões de sensores táteis que coletam informações de dentro e de fora do corpo. Sensações intero e proprioceptivas que, de acordo aos princípios desenvolvidos por Henri Wallon, são reconhecidas como sinais dos órgãos internos, as interoceptivas e como consequência do movimento e do equilíbrio do corpo no espaço, as proprioceptivas (MAHONEY, 2006).

Na proposta de intervenção, que aqui relatamos, o toque afetivo foi levado em consideração, nas salas de educação infantil, estabelecendo uma relação direta com a música, no intuito de obter a procura de relaxamento, e da concentração da atenção, por meio da técnica de *Mindfulness*, isto é, viabilizando o trabalho de atenção e escuta ativa por meio da meditação. Favorecendo, concomitantemente, a regulação emocional com o objetivo de “ensinar” a enfrentar situações que, podendo se tornar perturbadoras, gerassem ocorrências ligadas ao estresse.

OBJETIVOS CONTEÚDOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Assim, deve-se compreender que no trabalho educativo proposto por esta intervenção não existe uma programação formal a exemplo da prevista na alfabetização, por exemplo, uma vez que o trabalho sugerido leva em conta diversos processos de construção de identidade, favorecendo o autoconhecimento e a expressão corporal. Não há, nesta proposta, uma sequenciação programática rígida visto que, sendo a expressão corporal o meio facilitador da participação espontânea de cada criança, os conteúdos vivenciados corporalmente por meio da expressão gestual, verbal e/ou do relaxamento, constituem espaços não-formais de aprendizagem que auxiliam ou dinamizam a aprendizagem formal. A educação não-formal organiza o processo de ensino e aprendizagem sem seguir vários requisitos formais, como por exemplo, pode ser realizada em qualquer ambiente, desde que apresente uma dinâmica diferente de aulas expositivas, não priorize a memorização e utilize ferramentas didáticas diversificadas e atrativas. Ela não aparece para substituir a educação formal, e sim, para complementá-la.

Os espaços não-formais devem ser locais prazerosos, que valorizem as emoções e motivações (QUADRA, 2017).

Esta proposta de intervenção educativa deve ser compreendida, assim como uma nova maneira de compreender o papel da educação dando visibilidade a outros fazeres educacionais fora do contexto formal da escola tradicional, legitimando e valorizando outras maneiras de educar e de aprender.

Tabela I - Conteúdo da proposta

Objetivos	Conteúdos	Crítérios de Avaliação
Conhecer e representar o seu corpo diferenciando seus elementos e algumas funções controlando e coordenando a precisão gestual.	Exploração do próprio corpo mediante o reconhecimento das diferentes partes que o compõem. Progressivo controle postural estático e dinâmico.	Identificar, nomear e diferenciar as diferentes partes do corpo.
Adaptação do comportamento as necessidades e exigências dos colegas atuando com confiança e segurança desenvolvendo atitudes e hábitos de respeito.	Tolerância e respeito pelas peculiaridades físicas e diferenças dos colegas mediante atitudes inclusivas de não discriminação.	Ouvir com atenção e respeito as opiniões dos colegas.
Expressar ideias, sentimentos e emoções por meio da linguagem oral e/ou gestual mediante a escolha da que melhor se adapte a situação vivenciada.		Comunicar por meio da língua oral ou gestual sentimentos, vivencias, necessidades e interesses.
Realizar atividades de movimento que requeiram coordenação, equilíbrio, controle e orientação espacial, executando-as com adequada precisão e destreza.	Descoberta e experimentação de gestos e movimentos corporais no intuito da expressão e da comunicação. Utilização do corpo em atividades que envolvam a respiração, o equilíbrio e o relaxamento. Descoberta das possibilidades motoras do corpo próprio em relação ao espaço e ao tempo.	Controle do tônus muscular, da postura, do equilíbrio, da coordenação motora e do domínio do corpo em relação as características dos objetos manipulados e da ação solicitada.
Descobrir e identificar as qualidades sonoras da voz, do corpo e dos objetos de uso cotidiano.	Barulho, somido, silencio e composição musical. Discriminação dos sons e barulhos do cotidiano, das suas características distintivas e de alguns contrastes básicos (longo-curto, forte-suave, agudo-grave). Audições musicais que incentivem a criatividade.	Conhecer as propriedades sonoras do próprio corpo e dos objetos.

Lograr uma imagem ajustada e positiva de si mesmo por meio do reconhecimento corporal e da interação com os colegas mediante o descobrimento de suas possibilidades e limitações psicomotoras no intuito de uma ajustada autoestima.	Aceitação e valorização ajustada e positiva de si mesmo e das possibilidades e limitações psicomotoras, próprias.	Confiar nas possibilidades próprias para realizar as atividades solicitadas aceitando pequenas frustrações mostrando interesse na superação dos limites.
Demonstrar interesse diante das diferentes atividades escolares atuando com atenção e responsabilidade, experimentando graus de satisfação diante das tarefas bem realizadas.	Gosto e participação em relação as diferentes atividades lúdicas e jogos de caráter simbólico.	Evocar e representar personagens e situações reais e imaginárias.

A proposta de intervenção foi fundamentada no Decreto 122/2007 de 27 de dezembro, do Currículo de Educação Infantil, Espanhol (Castilla y León) que permitiu delinear os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação como explicitado na **Tabela I**

ATIVIDADES

As atividades que fazem parte da intervenção elucidam o teor da proposta que, como explicitado anteriormente vislumbram o controle corporal e a tomada de consciência das possibilidades e das limitações psicomotoras que cada criança apresenta diante de alguma atividade sugerida. A música torna-se, na proposta, o elo de interação entre os momentos de silêncio e de relaxamento que, beneficiando a atenção, a percepção, a calma e a expressão corporal, suscitam a aprendizagem do controle respiratório, isto é, do aprender a respirar, que é usado, na proposta, como o elo regulador das possibilidades expressivas que cada aluno descobre, no seu corpo.

O tato afetivo, a massagem, tanto quanto o silêncio sugerido por meio da escuta de uma composição musical tem se apresentado como dificuldades, claramente destacadas pelos alunos que participaram da amostra suscitando nossa reflexão em torno a possibilidade de oferecer estas atividades como componentes imaginados, pela própria fantasia da criança, dentro de um espaço criativo no qual eles possam se sentir incluídas. Isto é, criando e participando, numa determinada história ou temática, como protagonistas do que está acontecendo. Em suma, da possibilidade de aprender brincando e não apenas “aprender” mediante a repetição de exemplos oferecidos pelo educador.

Com este intuito foi montado um questionário que em vez de tentar cobrir uma ampla variedade de variáveis se concentrou no desvelar das sensações que a experiência gerou em cada participante.

Tabela II - Resultados da Experiência

Relaxe nas atividades	89.47% afirmam que relaxaram
Gostei de realizar massagens nos meus colegas	78.94% gostaram de praticar atividades de massagem
Gostei de receber massagens dos meus colegas	94.74% gostaram de receber massagens
Consegui ficar em silêncio	73.68% conseguiram ficar em silêncio
Consigo controlar minhas emoções sem ficar nervoso	78.95% sabe o que fazer quando está nervoso

REFLEXÃO – CONCLUSÕES

As conclusões do estudo apontam para a importância do relaxamento e da massagem infantil, nas salas de aula da educação infantil, trabalhando o toque afetivo entre os educandos. Por meio deste trabalho temos apreciado as preferências dos alunos, em dar e receber massagens, destacando, no entanto, as dificuldades na escuta silenciosa de alguma composição musical, mantendo os olhos fechados. Dificuldade que, entendemos, resulta como consequência da importância que o olhar tem no diálogo olho a olho. Função psíquica que permeia a comunicação e a relação com o Outro. Premissa que permitiu a nossa conscientizarmos diante da essencialidade de oferecer este tipo de atividades a partir da participação ativa da criança. Ou seja, tornado ao aluno, por meio da sua imaginação e fantasia, protagonista do que está sendo solicitado. Entendemos que o aluno tem de ser incluído em uma história ou tema, por meio da brincadeira, enquanto aproveita o momento que brinda a aprendizagem da importância que tem o toque afetivo na comunicação. Experiência que, entendemos, deverá favorecer o desenvolvimento de comportamentos ligados a elaboração de atitudes pessoais com relação a música por meio da escuta seletiva de sons, barulhos, expressões, melodias, etc., propiciando o domínio corporal diante de situações ligadas ao estresse. Ainda, a introdução do Mindfulness, através do uso de uma tigela tibetana que, por meio das suas vibrações, tem aumentado o interesse e a motivação dos estudantes apontou na melhoria da escuta ativa e da atenção, no espaço da massagem. Diversos estudos

e comunicações sobre a interação corpo a corpo que a massagem estipula como também os efeitos de olhares, gestos e vocalizações, passaram a levar em conta a importância da prática do relaxamento e das trocas interativas, provocando importantes ajustamentos comportamentais, na criança. Em resumo, podemos indicar que o toque afetivo e o relaxamento, na educação infantil, deveriam ser considerados como uma base necessária no desenvolvimento psicomotor integral da criança uma vez que eles podem auxiliar no processo de aprendizagem estabelecendo ou reafirmando relações sociais e de apropriação do corpo próprio, explorando as possibilidades pessoais ligadas a expressão corporal, musical ou gestual.

BIBLIOGRAFÍA

- AKOSCHKY, J., Alsina, P., Díaz, M. y Giráldez, A., *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona, España, Graó, 2008.
- Asociación Tacto Afectivo en Educación Infantil (2017). *Tacto afectivo en la Educación Infantil, programa para centros educativos*. Escuela Murciana de Primera Infancia.
- BERGÉS, J. y Bounes, M., *La relajación terapéutica en la infancia*. Barcelona, España, Masson, 1983.
- CHAMPBELL, D., *El efecto Mozart: Experimenta el poder transformador de la música*. Barcelona, España, Urano, 1998.
- CORNEJO, M. y Lucero, M.C. (2005). *Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento*. <http://www.redalyc.org/pdf/184/18412608.pdf>
- Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- DELGADO, T. (2012). *Plan de relajación en base al masaje para niños de 0 a 2 años del Centro de Desarrollo Infantil "Reino Mágico"*. file:///C:/Users/usuario/Downloads/08968%20(1).pdf
- Estresse Infantil, Instituto de Psicologia e Controle do Estresse, São Paulo/Brasil, <http://www.estresse.com.br/orientacoes/o-stress-infantil/>
- FRANCOS, V. (2015). *Técnicas de relajación en el aula: propuesta teórica para desarrollar el autocontrol*. Recuperado de: <http://docplayer.es/12581583-Tecnicas-derelajacion-en-el-aula-propuesta-teorica-para-desarrollar-el-autocontrol.html>
- GARCÍA, M. (2016). *Mindfulness para la autorregulación emocional en las aulas del primer ciclo de educación infantil*. Recuperado de: <http://docplayer.es/36896745-Mindfulness-para-la-autorregulacion-emocional-en-las-aulas-del-primer-ciclo-deeducacion-infantil.html>
- HERNÁNDEZ, M. y Velilla, N., *Dinámicas y masajes de 4 a 6 años*. Madrid, España, San Pablo, 2005.

- QUADRA Gabrielle Rabello, D'ávila, Sthefane, Educação Não-Formal: Qual a sua importância? - *Revista Brasileira de Zoociencias*, 2017, <https://zoociencias.ufjf.emnuvens.com.br/zoociencias/article/viewFile/2890/2112>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE). (BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).
- LÓPEZ, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19. 153-167 <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf> López, L. (2011).
- MARTÍNEZ, N. (2016). *Narración, música y masajes para vencer el estrés en el aula infantil*. Recuperado de: <http://docplayer.es/51333235-Narracion-musica-y-masajespara-vencer-el-estres-en-el-aula-de-infantil.html>
- MAHONEY, Abigail, Almeida, Laurinda, Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon, *Psicologia da Educação, versão On-line* ISSN 2175-3520, Psicologia da educação n.20 São Paulo jun. 2005.
- MCCLURE, V. (). *Masaje Infantil. Guía práctica para el padre y la madre*, Barcelona, España, Medici , 2014.
- MONTAGU, Ashley, *TOCAR, O significado Humano da Pele*, São Paulo, Summus, 1988.

TELAS, CRIANÇAS E EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DE EXPERIMENTAR A ESPERA

Alberto Sánchez Rojo
Universidade Pontifícia Comillas
asrojo@comillas.edu

RESUMO

Hoje é impossível pensarmos a vida além das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Todos os âmbitos de realização do ser humano estão regidos, de uma forma ou de outra, por elas. A política, o trabalho, inclusive a vida mais íntima e pessoal não podem atualmente ser compreendidas sem ter em conta esses tipos de tecnologia. É por causa disso que faz tempo que a educação, seja no espaço familiar ou escolar, não só faz uso das TIC quanto domínio que, como qualquer outro, tem sido influenciado por elas, como também defende a importância educativa e pedagógica de usá-las. Porém, há experiências educativamente essenciais que não podem ser atingidas através das TIC, mas só ficando temporariamente desligado delas. Uma dessas experiências é a espera, que não tem a ver com o imediatismo, mas com a dilatação. Este trabalho visa, em primeiro lugar, mostrar em que medida a espera pode ter esse caráter educativamente positivo no desenvolvimento da criança. Para tanto, servir-nos-emos fundamentalmente das análises teóricas que vários filósofos contemporâneos têm feito ao respeito. Em segundo lugar, exporemos os resultados de uma série de pesquisas atuais que apontam um uso das TIC, quer por parte das famílias, quer por parte da escola, que impede que as crianças possam vivenciar esta experiência. Muitos pais usam as TIC de maneira continuada com seus filhos, seja como meio de aprendizagem, seja como meio de entretenimento. Dessa forma lhes descobrem

um mundo cheio de possibilidades, mas que podem ser todas elas atingidas sem necessidade de esperas. Isto faz com que as crianças deixem de experimentar o tempo de demora que permite pôr o foco no próprio autocontrole e na própria subjetividade. É por causa disso que, finalmente, chegaremos à conclusão de que é importante fazer que as gerações que nascem num mundo regido pelas TIC aprendam a usá-las, mas também a ficar desligados delas de quando em vez. Aprender a esperar é importante, ajuda-nos a desenvolver capacidades de grande envergadura a nível humano que jamais poderiam ser desenvolvidas através de umas tecnologias que permitem que as pessoas mantenham um contato continuado com tudo menos consigo próprias.

1. INTRODUÇÃO

«O tempo é ouro», esse é o grande lema do nosso mundo atual. Desde o instante que acordamos, até que deitamos, não deixamos de receber mensagens que nos lembram a importância de viver de acordo com esse princípio. «Consiga a licença de motorista em apenas um mês», «aprenda inglês só em duas semanas», «conheça sete países só em dez dias», etc. Todas essas mensagens estão apontando uma mesma coisa: a vida é curta, há muito para ser feito e quanto mais rápido fazemos as coisas, mais tempo teremos para fazermos outras. É só uma vida que temos, ela é limitada, e não estamos em condições de desperdiçar esse bem tão prezado e por sua vez tão escasso que nos foi doado. É por isso que transmitimos às crianças a importância de nunca perder o tempo, de aproveitá-lo fazendo coisas produtivas que sempre produzam neles resultados positivos. Possivelmente seja esta a causa de que, em geral, ninguém goste de esperar. Só com ver uma fila, já começamos a pensarmos em possíveis alternativas que nos permitam não ter que fazê-la. Por um lado, se dispomos de dinheiro suficiente, normalmente podemos conseguir aquilo que estejamos procurando pagando um pouco mais. Sempre há empresas que vendem caro produtos que poderiam ser encontrados noutros locais por um preço muito mais baixo porque sabem que há pessoas dispostas a pagar um extra só por não ter que esperar. Por outro lado, se não queremos gastar ou não dispomos desse dinheiro extra, sempre podemos tentar comprar o produto online, no local que o venda mais barato, mas indo em horas que todo mundo sabe que há menos pessoas comprando, ou diretamente rejeitando comprar o produto. Tudo depende de quanto o necessitemos e de quanto valorizemos sua qualidade.

De acordo com Schwartz (1975) isto faz com que a experiência da espera esteja relacionada com uma questão de poder. Com dinheiro podemos pular

muitas filas, sem dinheiro estamos obrigados a fazê-las. Pensemos referente a isso nas diferenças que existem entre os sistemas de saúde públicos e privados, entre quem vai de transporte público e quem vai de taxi ou de carro, etc. Os pobres sempre esperam mais, como se o tempo deles fosse um tempo que tivesse um valor inferior. Pelo contrário, os ricos esperam pouco, mas quando o fazem é porque a qualidade do produto ou serviço que desejam comprar é tão grande que esperar merece a pena; nunca melhor dito, pois independentemente do resultado final e das consequências, para a maioria das pessoas a espera sempre é e sempre será uma pena, um penar, um castigo, uma punição para quem não têm mais saída que sofrê-la.

Com respeito a isto, cabe indicar que as TIC têm suposto umas ferramentas muito úteis na hora de aliviar a sensação de vazio que sempre acompanha toda espera. Por um lado, a possibilidade de conseguir produtos e serviços através da rede, faz com que o número de filas que suportar se veja reduzido de forma considerável para todo mundo, independentemente da classe social. Por outro lado, graças ao *smartphone*, o ciberespaço está conosco de maneira permanente, nunca nos deixa a sós, pois nos acompanha em todas as nossas atividades diárias. Temos, portanto, a possibilidade de estar sempre entretidos, sempre com alguma coisa para fazer, de modo que, embora tenhamos que esperar fazendo fila, sentados numa sala de aparência estéril, ou em casa, podemos fugir facilmente dessa sensação de sufoco e afogamento que podia produzir o peso do tempo vazio da espera.

Partindo de aqui, esta comunicação visa assinalar, em primeiro lugar, mais em detalhe os efeitos positivos das TIC que têm feito com que o nosso mundo seja em todos os âmbitos da vida, melhor. Em segundo lugar, será definido o conceito de espera e apontaremos algumas características dessa experiência que a fazem virar em parte positiva; isto é, tentaremos mostrar que há aspectos educativamente positivos a serem resgatados dessa experiência que tem sido tradicionalmente só considerada de jeito negativo. Finalmente concluiremos na necessidade de permitir que as novas gerações vivam tempos e espaços de desconexão onde possam experimentar as vantagens previamente indicadas da espera.

2. EFEITOS POSITIVOS DAS TIC

Se fôssemos obrigados a dizer qual é que é o efeito mais positivo da existência de aplicativos que fomentem o imediatismo impedindo a espera, possivelmente pensaríamos primeiro de tudo nos campos da saúde y da política. No caso da saúde, porque os males do corpo tendem a aumentar

e quanto antes forem detectados, antes poderão ser atacados. Em relação à política, porque quanto mais se demora uma informação em chegar, mais fácil é manipulá-la, deturpá-la e inclusive escondê-la. Embora hoje seja muito simples manipular a informação, já que existem inumeráveis aplicativos orientados para esse fim, pela mesma causa é cada vez menos difícil descobrir a manipulação (Viviani e Pasi, 2017); e, mesmo assim, o que resulta quase impossível é o seu ocultamento. Isto tem produzido avanços importantes rumo à democracia. A mudança principal que representou a web 2.0 foi sem dúvida a democratização do conhecimento (O'Reilly, 2005). Os primeiros computadores facilitavam o acesso a uma considerável quantidade de informação, mas apenas quem dispunha de conhecimentos especializados de Informática podia introduzi-la. Porém, nos inícios da década de 2000 produziu-se uma evolução na internet, seu uso virou mais simples e apareceram diversos aplicativos através dos quais todo mundo – desde que tivesse acesso à rede – podia introduzir nova informação na rede. As pessoas deixaram, portanto, de depender da media tradicional, quase sempre controlada por órgãos de poder, para se informar. A partir de então era possível informar-se diretamente através das testemunhas daqueles que estivessem vivendo ao instante aquilo que fosse que estivesse a acontecer, obstaculizando-se dessa maneira a probabilidade do engano (Campos, López e Otero, 2010).

Não pode ser negado, portanto, que atualmente os cidadãos são muito mais críticos com os meios tradicionais de comunicação, dos quais exigem veracidade (Van Der Wurff e Schoenbach, 2014). Por sua vez, também exigem mais aos seus mandatários, e podem fazê-lo porque os governos estão hoje mais vigiados do que nunca graças a plataformas como Anonymous ou WikiLeaks, as quais conseguiram espalhar práticas criminosas de múltiplos governos que tiveram que se desculpar, retificar e prometer ser mais transparentes no futuro prestando contas publicamente (Beyer, 2014). Contamos sem dúvida com uma população em geral mais e melhor informada, que gosta de ser escutada, de participar, e, sobretudo, de não ser objeto de engano. É um mundo mais justo e participativo precisamente aquilo que procuraram os diversos movimentos sociais democratizantes que surgiram em diferentes partes do mundo nos inícios da década de 2010, cuja amplidão não teria sido possível se não fosse pelas redes sociais. Estes sites permitiam informar instantaneamente do que estava acontecendo e dar conselhos e orientações para a ação, facilitando-se assim o diálogo entre milhares de pessoas que, estando afastadas fisicamente, coordenavam-se na distância para realizar ações conjuntas. Neste respeito, podemos mencionar por exemplo o 15M, acontecido em Madri em maio de 2011 (Hernández, Robles e Martínez, 2013); o movimento *Occupy Wall Street*, surgido em Nova Iorque em outubro do mesmo

ano (De Luca, Lawson e Sun, 2012); ou as várias revoluções democratizantes que, entre 2010 e 2012, estouraram em diversos países árabes de tradição autoritária, globalmente conhecidas sob o nome de Primavera Árabe (Khondker, 2011). A todos esses movimentos poderíamos adicionar a emergência na mesma época de plataformas digitais, como por exemplo *Change.org*, cujo objetivo principal é recolher assinaturas a fim de reverter situações injustas ao redor do planeta (García, Del Hoyo e Fernández, 2014). Com um simples clique podemos influir no nosso mundo. Os governos, aos poucos, vão tomando consciência desse fato, sendo por isso que estão a melhorar os canais de comunicação com seus cidadãos, criando ferramentas telemáticas a partir das quais qualquer pessoa possa participar do governo da sua comunidade, seja este municipal, nacional ou inclusive internacional (Pessini e Aparecida, 2015).

Temos de reconhecer que hoje há mais oportunidades para participar realmente do nosso mundo quanto cidadãos, das que tínhamos antes da emergência da web 2.0 e da aparição dos smartphones. De fato, a internet tem virado um claro meio de empoderamento (García Del Dujo, Rodríguez e Hernández, 2015). Por sua vez, é um espaço criado para o compartilhamento, a colaboração e a cooperação de uns com os outros fazendo aumentar o conhecimento coletivo e conformando, portanto, o que Reig (2012) chama de comunidade aumentada. Essa é precisamente a característica do ciberespaço que em maior medida tem influído na educação da geração dos millenials, sobretudo nas instituições escolares. Afirma-se normalmente que os millenials aprendem de maneira distinta; que por causa de ter crescido num entorno onde o a cooperação e o contato são constantes, aprendem melhor colaborando uns com os outros do que em solitário, sendo por isso que há anos que alguns especialistas reclamam a adaptação da escola ao novo contexto (Noguera, 2015). Essa adaptação faz-se já presente através de diversas experiências de inovação educacional que, seja ou não por meio das TIC, implementam uma aprendizagem cujo principal fundamento é a colaboração, como por exemplo a aprendizagem por projetos (García-Valcárcel, Basilotta e López, 2014) ou a aprendizagem-serviço (Santos, Sotelino e Lorenzo, 2015). Considera-se que o rol do professor deve mudar, de maneira que se exige que ele “inverta a sala de aula” ou, o que é o mesmo, que faça para que seus alunos trabalhem todo aspecto mais informativo da disciplina em casa, reservando o tempo de aula para compartilhar impressões, debater ou fazer alguma prática relacionada com esse conteúdo autonomamente trabalhado na distância (Roehl, Reddy e Shannon, 2013). Essa metodologia e outras parecidas sustentam-se no fato de que atualmente a informação tem se tornado universal e livre, de maneira que o aluno não precisa esperar a receber a informação por parte do professor, ele mesmo pode consegui-la. Assim, o papel

do professor não é mais o de transmissor de conhecimentos, mas o de guia e moderador de práticas derivadas de uns conhecimentos que não transmite, mas que são atingidos de maneira autônoma pelos seus alunos.

Finalmente, desde uma perspectiva mais pessoal, o imediatismo que caracteriza o ciberespaço também apresenta algumas vantagens, como o fato de permitirmos estar sempre acompanhados. Assim, é possível evitar estar sozinho, sempre podemos encontrar alguém disposto a escutar-nos, embora seja na distância. O surgimento dos primeiros chats já implicou uma saída para aquelas pessoas que, por algum motivo, tinham problemas de socialização (Amichai, Wainapel e Fox, 2002). Porém, hoje é a saída principal para todas. Segundo DiSalvo (2010, 53) “talvez porque fazer parte delas é simples e tornam a comunicação sumamente fácil, as redes sociais têm se convertido em refúgios não apenas para pessoas com uma autoimagem pobre, mas também para aqueles que parecem encantados em excesso consigo próprios”. Gostamos de ser vistos, de que outras pessoas saibam de nós, ao mesmo tempo que nós sabemos delas. A solidão é mitigada. Compartilhando as nossas vidas na rede podemos nos evadir daquilo que nos desassossega, ao mesmo tempo que atingimos o sentimento de não estar sozinhos e abandonados num mundo indubitavelmente incerto. A rede distrai e, por sua vez, conecta.

3. A IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA DA ESPERA.

Define-se a espera como o lapso tempo entre o momento em que achamos que alguma coisa vai acontecer e o instante no qual realmente acontece (Schweizer, 2008). Esse período pode ser ocupado com passatempos, com algum tipo de entretenimento, mas quando dizemos que “ficamos na espera” ou que “estamos esperando”, queremos significar que, embora façamos outras coisas por enquanto, o acontecimento futuro que estamos esperando não deixa de estar presente no nosso cotidiano. É por causa disso que não o esquecemos, mas o esperamos. De fato, dependendo da magnitude do desejo de que isso, seja o que for, aconteça, essa presença pode ser menor ou maior, até o ponto de virar uma obsessão. Não obstante, não sempre que ficamos na espera, esperamos algo em particular. Às vezes esperamos sem ter nada concreto que esperar. Isto faz, segundo Blanchot (2004), com que seja possível distinguir dois tipos diferentes de espera cuja experimentação terá resultados muito distintos desde uma perspectiva educativa.

Por um lado, está o que pode ser chamado de “espera de algo”. Este tipo de espera é o mais comum. Esperamos que o trem chegue na hora, os resultados de

umas provas, ou o encontro com alguém muito próximo. É igual o que esperemos, seja o que for, este tipo de espera faz-nos esperar sempre algo concreto. A vontade de que o esperado tenha lugar pode ser maior ou menor, a certidão do momento no qual vai chegar também pode variar e nunca podemos saber se quando aconteça, tudo será como temos imaginado que vai ser. O único certo é que sabemos muito bem o que é aquilo que esperamos e que, se não acontece quando e como deveria acontecer, o indivíduo que espera pode ser levado irremediavelmente ao desespero; uma sensação esta que vai normalmente acompanhada de desordem e distração, pois chega um momento que nenhuma outra coisa pode ocupar nossa mente e que toda tentativa de focalização noutro assunto fracassa. Podemos chegar inclusive a enlouquecer. É por isso que ninguém pode desejar vivenciar este tipo de espera (Bárcena, 2013).

Por outro lado, está uma espera muito pouco estudada. É um tipo de espera que poderia ser chamado de “espera de nada”. Trata-se de aquele estado no qual abrimos nossa mente ao mundo, esperando que aconteça o que seja que for acontecer, mas sem nos importar o conteúdo concreto desse acontecimento. Refere-se a esse tipo de espera Maurice Blanchot quando afirma que “só a espera concede a atenção. O tempo vazio -continua-, sem projeto, é a espera que concede a atenção [...]. A espera concede a atenção ao tirar tudo o que é esperado. Ele [o indivíduo] dispõe, pela atenção, do infinito da espera, que o abre ao inesperado da espera e o leva a um limite extremado que não se deixa atingir” (Blanchot, 2004, 29).

Acostumamos às crianças a esperar coisas concretas, a se esforçar para atingir aquilo que realmente desejam -ou também às vezes que nós desejamos-, a esperar resultados concretos, mas evitamos essa aprendizagem da espera que consiste simplesmente em ficar atentos a aquilo que o mundo queira nos doar. Enquanto a espera de algo é uma espera que limita, pois dirige-se a aspectos muito particulares da realidade, a espera de nada é uma espera ilimitada, completamente aberta a tudo aquilo que puder chegar no futuro. Dizia Simon Weil com respeito à atenção que não deve ser forçada. Para ela, forçar a atenção não valia a pena desde o ponto de vista educacional, pois “a atenção consiste em interromper o pensamento, em deixá-lo disponível, vazio e penetrável ao objeto [...], à espera, sem procurar nada, mas [com a mente] disposta para receber, na sua nua verdade, ao objeto que vai penetrar nela” (Weil, 1993, 71).

Ao aprendermos a esperar apenas coisas concretas, aprendemos a procurar nosso bem, a viver na procura de certos interesses que acreditamos ter, mas não a receber a riqueza do mundo que só pode chegar quando não é procurada, mas simplesmente esperada. As crianças crescem hoje num mundo onde o sucesso individual é o principal, sendo por esta causa que lhes ensinamos a esperar sempre

coisas singulares que produzam resultados positivos neles. Porém, esquecemo-nos de que o mundo não deve ser só conquistado, mas também amado, e o amor requer paciência e capacidade de recepção (Esquirol. 2006).

No nosso mundo hiperligado “tudo cheira, tudo brilha, tudo significa. As nossas práticas quotidianas estão saturadas de estímulos, de maneira que a desatenção e a desconexão são os modos de relação com essas práticas e discursos sobressaturados” (Corea, 2004, 50). Parecemos estar no mundo, mas na verdade estamos fora, apenas pensando num futuro que não permite que desfrutemos do presente. Não deixa de ser uma evidência que as TIC fazem com que sempre tenhamos a sensação de que as coisas estão disponíveis imediatamente para nós, ao mesmo tempo que constantemente reclamam a nossa atenção afim de fazer com que nós próprios estejamos também disponíveis no instante para os outros. Acostumam-nos a pensar que a nossa vontade pode ser cumprida já e a que temos que responder aos estímulos que recebamos do exterior também já. Porém, existem situações e aprendizagens na vida que não podem ser atingidos através do imediatismo, mas da dilação. Entre essas aprendizagens está a identidade pessoal, o pensamento crítico, a autonomia moral e qualquer outra capacidade que requeira tempos de pausa e de reflexão; tempos esses sempre evitáveis graças às TIC.

Tendo isso em conta, não é estranho que não deixem de aparecer estudos que assinalem um uso excessivo dessas tecnologias como causa principal da maior presença de ataques de raiva durante a infância, de experiências de isolamento que podem conduzir à depressão, de um maior número de casos de transtorno por déficit de atenção e hiperatividade ou de maiores dificuldades para o desenvolvimento da própria identidade (Barmomanesh e Vodanovich, 2017; Wu, et al., 2017; Holton e Nigg, 2016). Se estamos sempre atrás de responder às demandas de um mundo cheio de informação e de coisas para fazer, nunca teremos tempo para interioriza-lo, de maneira que, ou vivemos uma vida que no fundo não é nossa, deixando-nos levar, ou explodimos, quando a nossa mente não pode mais suportar uma vida imediata afastada de toda pausa.

4. CONCLUSÃO.

Diz o escrito Milan Kundera num dos seus romances que “o grau de lentidão é diretamente proporcional à intensidade da memória; o grau de velocidade é diretamente proporcional à intensidade do esquecimento” (Kundera, 2011, 31). Caracterizam-se hoje as nossas vidas por decorrerem muito rápido e por estarem sempre cheias de coisas para fazer. Ainda não acabamos uma tarefa e já estamos

pensando na seguinte. Vivendo desse jeito, é lógico que apresentemos dificuldades de atenção, de focalização e em geral de comportamento. Não há tempo nem espaço para refletir, para interiorizar e fazer da informação que recebemos do exterior algo que realmente nos pertença; algo verdadeiramente próprio. Sendo isto assim, deixamo-nos viver, seguimos o caminho marcado e, quando as coisas não acontecem quando e como esperamos, reagimos de diferentes formas, mas todas elas negativas.

Este século que apenas está nos seus inícios precisa de futuros cidadãos conscientes de si próprios, do mundo que habitam e no lugar que ocupam nele. Afirmava Arendt (2004, 160) que “os maiores malfeitores são aqueles que não se lembram [...] nunca pensaram na questão, e, sem lembrança, nada consegue detê-los”. Hoje tudo acontece tão rápido que as coisas não ficam, não permanecem, sendo por isso que a possibilidade de fazer mal é na atualidade muito maior. Se queremos sujeitos responsáveis temos que lhes dar a oportunidade de pensar por eles mesmos, de dialogar consigo próprios afim de construírem uma personalidade autêntica que sempre lembre, que não esqueça e que possa prever as consequências de não parar a pensar os efeitos de determinadas ações. A espera de nada é necessária para isso, de maneira que educativamente deve ser fomentada. Para tanto, propõem-se aqui para concluir algumas estratégias interessantes a serem implementadas na escola (Domènech, 2009; Serrano-Puche, 2014; Sánchez Rojo, 2016):

- Transmitir de forma argumentada a importância de ficar desligados de vez em quando.
- Implementar tanto em casa quanto na escola atividades introspectivas como podem ser a escuta, a leitura e a escritura, sem outro objetivo que ler, escutar e escrever desfrutando da experiência.
- Permitir às crianças experimentarem o aborrecimento.
- Reduzir a velocidade nas aprendizagens quando for necessário permitindo uma educação lenta do tempo oportuno; isto é, não se trata de reduzir os tempos por sistema, mas só quando a situação o requeira.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Amichai, Y., Wainapel, G. e Fox, S. (2002). “On the Internet No One Knows I’m an Introvert”: Extroversion, Neuroticism and Internet Interaction. *CyberPsychology & Behaviour*, 5(2), 125-128.
- Arendt, H. (2004). Algumas questões de filosofia moral. In *Responsabilidade e julgamento* (pp. 112-212). São Paulo: Companhia das Letras.

- Bárcena, F. (2013). Poética de la espera. Una filosofía íntima (con fragmentos de Proust y Pizarnik). *Kamchatka*, 1, 213-237.
- Barmomanesh, S. e Vodanovich, S. (2017). Use of Touch Screen Devices Among Children 0-5 Years of Age. In *Proceedings of the 2017 IEEE 21st International Conference on Computer Supported Cooperative Work in Design* (pp. 121-126). Nova Zelândia: IEEE.
- Blanchot, M. (2004). *La espera el olvido*. Madrid: Arena.
- Beyer, J. L. (2014). The Emergence of a Freedom of Information Movement: Anonymous, WikiLeaks, the Pirate Party and Iceland. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(2), 141-154.
- Campos, F., López, A. M. e Otero, L. (2010). Redes sociales y personales vs. medios convencionales. Diferencias en el tratamiento informativo. *Prisma.com. Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação*, 12: Consultado em janeiro, 2019, em: <http://pentaho.letras.up.pt/ojs/index.php/prismacom/article/view/2015/1852>
- Corea, C. (2004). Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. In C. Corea. e I. Lewkowicz (coord.). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (pp. 41-70). Buenos Aires: Paidós.
- De Luca, K. M., Lawson, S. e Sun, Y. (2012). Occupy Wall Street on the Public Screens of Social Media: The Many Framings of the Birth of a Protest Movement. *Communication, Culture & Critique*, 5(4), 483-509.
- DiSalvo, D. (2010). Are Social Networks Messing with Your Head? *Scientific American Mind*, 20(7), 48-55.
- Dòmenech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Esquirol, J. M. (2006). *El respeto o la mirada atenta: una ética para la era de la ciencia y la tecnología*. Barcelona: Gedisa.
- García, M. C., Del Hoyo, M. e Fernández, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la Red: el papel de las redes sociales en la participación social activa. *Comunicar*, 43, 35-43.
- García Del Dujo, A., Muñoz, J. M. e Hernández, M. J. (2015). Medios de interacción social y procesos de (de-re)formación de ciudadanías. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(1), 85-101.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V. e López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42, 65-74.
- Hernández, E., Robles, M. C. e Martínez, J. B. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M. *Comunicar*, 40, 59-67.
- Holton, K. e Nigg, J. T. (2016). The Association of Lifestyle Factors and ADHD in Children. *Journal of attention disorders* (early view). Consultado em janeiro, 2019, em: <https://dx.doi.org/10.1371%2Fjournal.pone.0163434>
- Khondker, H. H. (2011). Role of the New Media on Arab Spring. *Globalizations*, 8(5), 675-679.
- Kundera, M. (2011). *A lentidão*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Noguera, I. (2015). How millennials are changing the way we learn: the state of the art of ICT integration in education. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(1), 45-65.
- O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Consultado em janeiro, 2019, em: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Pessini, M. e Aparecida, C. (2015). Revisão sistemática da literatura sobre democracia eletrônica e governo eletrônico. *Conpedi Law Review*, 9(1), 208-232.
- Reig, D. (2012). *Socionomía: ¿vas a perderte la revolución social?* Barcelona: Deusto.
- Roehl, A., Reddy, S. L. e Shannon, G. J. (2013). The Flipped Classroom: An Opportunity To Engage Millennial Students Through Active Learning. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105(2), 44-79.
- Sánchez Rojo, A. (2016). El aburrimiento como competencia: educación para un mundo sobreestimulado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(2), 93-112.
- Santos, M. A., Sotelino, A. e Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Schwartz, B. (1975). *Queueing and Waiting*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schweizer, H. (2008). *On Waiting: Thinking in Action*. Londres: Routledge.
- Serrano-Puche, J. (2014). Hacia una “comunicación slow”: el hábito de la desconexión digital periódica como elemento de alfabetización mediática. *Trípodos*, 34, 201-214.
- Viviani, M. e Pasi, G. (2017). Advanced Review Credibility in social media: opinions, news, and health information—a survey. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 7(5), 1-25.
- Van der Wurff, R. e Schoenbach, K. (2014). Civic and Citizen Demands of News Media and Journalists. What Does the Audience Expect from Good Journalism? *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 91(3), 433-451.
- Weil, S. (1993). *A la espera de Dios*. Madrid: Trotta.
- Wu, X., et al. (2017). The relationship between screen time, nighttime sleep duration, and behavioural problems in preschool children in China. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 26(5), 541-548.

Eixo 5

CULTURAS E

SOCIABILIDADES

CRIANÇA E CIDADE:

ANÁLISE DE PESQUISAS E RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Fátima Aparecida Dias Gomes Marin
Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Brasil
fatimadiasgomes@gmail.com

Natália Teixeira Ananias Freitas
Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Brasil
nathyteixeira@hotmail.com

RESUMO

O artigo tem por objetivo analisar os estudos sobre a criança e a cidade. É pautado na Sociologia da Infância e na Geografia da Infância para discutir a visibilidade das crianças no espaço público, com destaque para a participação infantil, a função educativa das cidades e a cidadania da infância. São diversas culturas, maneiras desiguais de se viver a infância nas cidades e as crianças são atores sociais competentes. A partir de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, foram avaliados os artigos publicados no I Seminário Nacional “Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação”. Foram excluídos os artigos sobre juventudes e selecionados 35 artigos que tem como foco as infâncias na cidade. Identificamos o título, a autoria, o resumo, as palavras-chave, o referencial teórico, a metodologia e os resultados dos trabalhos. Com relação às palavras chave destacamos as que indicam as crianças como atores sociais (Participação infantil, Protagonismo infantil) e sinalizam para a ideia de luta pelos direitos das crianças (Infância e direito à cidade, Luta pela moradia, Conselho de Direitos, Políticas públicas). Constam palavras sobre espaços de vivência (Escola, Bairro, Favela) e a dimensão

educativa dos espaços (Cidade Educativa, Educação na cidade, Estudo do Meio, Patrimônio Cultural). Concluímos que os trabalhos versam sobre: a valorização dos espaços da cidade visando vivências educativas e a formação de professores para esta ação; a dimensão ética na pesquisa com crianças; os locais públicos para brincar; a socialização em espaços de desigualdade; a sociabilidade e o cotidiano das crianças; a mobilidade e a cultura lúdica infantil; as vivências culturais de crianças de grupos específicos (ribeirinhas, pataxós, migrantes), a cartografia; as diferenças de gênero; a identidade negra; os relatos sobre a infância; o direito à cidade; a interrelação entre escola e a cidade; a participação das crianças em Conselho Municipal; as memórias do tempo da infância; as memórias do bairro. A Sociologia da Infância se destaca na fundamentação teórica. As metodologias são diversificadas (natureza teórica, pesquisa participante, do tipo etnográfica, estudo exploratório, método autobiográfico, entre outras). Vários trabalhos adotaram metodologias com a intenção de ouvir a voz das crianças sobre suas vivências nas cidades. Essa diversidade de enfoques denota a complexidade e a valorização das pesquisas alinhadas ao bem-estar das crianças.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como foco a criança e a cidade. O objetivo é identificar e analisar os estudos sobre a criança e o espaço urbano, os espaços destinados às crianças nas cidades e as suas vivências. Pautamo-nos pela expectativa de dar visibilidade às crianças no espaço público, com destaque para o protagonismo infantil e para a função educativa das cidades. O tema insere-se na linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCT/UNESP), intitulada “Processos formativos, infância e juventude” e faz parte dos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa “Formação de Professores de Educação Infantil (FOPREI)”.

Partimos do pressuposto que temos diversas culturas, maneiras desiguais de se viver as infâncias nas cidades e que as crianças têm capacidade de fazer escolhas. As cidades geralmente não são planejadas levando em consideração as expectativas das crianças (Arruda & Muller, 2010). Para Corsaro (2011, p.36), as crianças “se esforçam para interpretar ou dar sentido à sua cultura e a participem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares.” A nossa proposta de pesquisa fundamenta-se nos estudos da “Geografia da Infância”, alinhamo-nos ao que defendem Lopes e Vasconcellos (2006):

[...] a geografia da infância tem como questão básica a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias. (Lopes e Vasconcellos, 2006, p.122)

A partir de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, identificámos e analisámos a produção científica com relação ao tema “Criança e a cidade”. Neste artigo, avaliamos os Anais do I Seminário Nacional “Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação” realizado, em 2017, na Universidade Federal do Espírito Santo- Brasil. O seminário foi organizado por Vania Carvalho Araujo e Adriana Gomes Silveira. Os trabalhos foram dispostos em três eixos: Educação, Infância e Cidades; Culturas da Infância e o Direito à cidade; Juventudes e ação cultural em diferentes contextos. Como o nosso foco de pesquisa são as crianças nos restringimos à avaliação dos trabalhos dos dois primeiros eixos. Após a leitura dos resumos selecionámos 35 artigos e considerámos aspetos como: título, autoria, palavras-chave, referencial teórico, objetivos, metodologia e resultados.

2. PALAVRAS-CHAVE: APROXIMAÇÃO COM O TEXTO

A escolha das palavras-chave é de fundamental importância na divulgação de trabalhos científicos. Elas indicam as ideias centrais do texto. As palavras-chave que mais compareceram nos resumos das pesquisas e relatos de experiência foram: Infância/Infâncias (11)¹; Criança/crianças (05); Cidade (10); criança e cidade(s) (02). Crianças e jovens.

Algumas palavras-chave vão ao encontro dos pressupostos de um entendimento das crianças como “atores sociais”, a saber: participação; participação infantil (03); protagonismo infantil (02). Esta compreensão ganhou força a partir da década de 90, com a Sociologia da Infância. São necessários aprofundamentos sobre procedimentos adequados para a realização de pesquisas com crianças. Nesta perspectiva encontramos as palavras-chave: pesquisa com e sobre crianças; ética.

A criança participa da produção e reprodução da cultura. temos várias culturas infantis. nas palavras-chave dos artigos encontramos: cultura, práticas culturais; cultura lúdica; culturas infantis; cultura infantil; culturas infantis e

1 Número de vezes em que o termo foi citado como palavra-chave nos resumos dos artigos selecionados para análise. Quando não consta o número significa que foi citado apenas uma vez.

cidades; cidade e culturas infantis. Algumas palavras-chave apontam para a diversidade de culturas: infâncias pataxós; criança migrante; crianças ribeirinhas; Amazônia Marajoara e identidades indígenas.

A ideia de luta pela garantia dos direitos e consequentemente de transformação da realidade social para que a criança tenha uma melhor qualidade de vida nas cidades, a partir da oferta de serviços de bem-estar e de proteção, é revelada nas palavras-chave: infância e direito à cidade; direito à cidade; luta pela moradia e direito à cidade; programa morar feliz; conselho de direitos; políticas públicas.

Encontramos as palavras-chave: cidade educativa (02), educação na cidade, estudo do meio e patrimônio cultural que sinalizam para uma função educativa dos diferentes espaços da cidade. constam palavras-chave que identificam diferentes espaços de vivência: escola (02); bairro; favela.

Algumas palavras-chave tratam de temas específicos como: brincar; identidade negra; racismo; gênero; territórios mulher; cartografia, cartografia com crianças, mapas infantis, orientação espacial, noções topológicas; expressões estéticas infantis, educação estética, estéticas; alimentação; educação infantil (03); anos iniciais; educação científica; educação em tempo integral; cotidiano escolar; currículos; formação de professores; juventude, modernização de Vitória. Outras têm um caráter mais genérico: desigualdade(s) (02); cotidiano; narrativa; experiência; socialização (02); sociabilidade; grupos sociais; conversas (01); memórias (02); processos educativos; espaço-tempo e educação; espaço/espaços (02); espaço ofertado.

Encontramos palavras-chave que apontam para a fundamentação teórica e/ou áreas do conhecimento: sociologia urbana; estudos urbanos, abordagem Reggio Emilia, geografia da infância (02), ensino de geografia, material educativo para o ensino de história.

3. TEMAS NORTEADORES

Para facilitar a nossa análise agrupamos os trabalhos. Após a leitura dos resumos identificamos os seguintes temas norteadores: socialização/sociabilidade das crianças na cidade, pesquisa com crianças, culturas infantis, mobilidade-cultura lúdica, brincar, cartografia, gênero, identidade negra, direito à cidade, espaços da cidade como oportunidades de vivências educativas.

O artigo “A Infância e os processos de socialização em espaços de desigualdades: um breve levantamento bibliográfico” de autoria de Julia do Carmo Pabst Scholochuski Cardoso, apresenta a análise de artigos obtidos, a partir do

levantamento realizado nos Periódicos da CAPES. De acordo com Cardoso (2017) “a análise sociológica e a compreensão da infância como categoria social estão mais próximas da criança entendida como sujeito social de direitos.” (p. 327). Adverte que “[é] preciso que as especificidades da infância sejam valorizadas e que as situações que geram desigualdades sejam excluídas da sociedade” (p. 327). O artigo “Infância e cidade na perspectiva da sociologia urbana”, de autoria de Ana Lucia Castilhano de Araujo, apresenta reflexões baseadas na proposta de Robert Park sobre as relações entre as crianças e a cidade. São feitas observações assistemáticas, empíricas, do cotidiano das crianças. A autora faz reflexões a partir da cidade de Vitória da Conquista-BA, caracterizada pela complexidade cultural e enfatiza o movimento nas ruas, as visitas ao shopping, o modo de vida nos condomínios. Merece destaque a pesquisa realizada por Solange Pacheco Ferreira e de Valéria Milena Rohrich Ferreira denominada “Vivendo a infância no bairro: aproximações de dados de pesquisas com crianças de Curitiba, Paris, Londres e São Francisco”, que compara dados de três pesquisas que discutem a sociabilidade de crianças nas cidades, sendo uma delas realizada com crianças de Paris, Londres e São Francisco. As outras duas pesquisas foram realizadas em Curitiba (Brasil), uma delas com crianças de diferentes condições socioeconômicas, provenientes de escolas situadas em 4 regiões de um mesmo bairro e outra com crianças de 9 bairros. Os resultados apontam que “(...) a relação das crianças com o bairro e com a cidade revela infâncias muito diferenciadas socialmente.” (2017, p. 678)

A metodologia de pesquisa com crianças e a dimensão ética foi o objeto de estudo de dois artigos. No artigo denominado “Ética na pesquisa sobre e com crianças e suas aplicações aos estudos urbanos” de Rhaisa Naiade Pael Farias e Fernanda Müller, são abordados protocolos éticos e realizadas considerações sobre a pesquisa com e sobre crianças, tendo como aporte teórico a literatura internacional e nacional. São destacadas as experiências urbanas das crianças e a necessidade de cuidado com relação “(...) ao olhar, escutar e (...) escrever sobre as experiências das crianças que se dispuseram a participar de um projeto que, a princípio, é da pesquisadora” (2017, p. 651). As autoras advertem sobre o “desequilíbrio de interesses e do direito à pergunta em um processo de pesquisa sempre iniciado pelo adulto, o que nos convoca a uma ética da disponibilidade” (2017, p. 651) e tratam da importância de uma rede de apoio para as pesquisas. O artigo intitulado “Apontamentos sobre questões éticas em pesquisa com crianças: um espaço em diálogo com a arte”, de autoria de Adélia Pacheco de Freitas Oliveira, Michele Guedes Bredel de Castro e Samira da Costa Sten, destaca as vivências das crianças, as percepções, os olhares e tem como propósito “(...) discutir os desafios éticos de desenvolver pesquisas com crianças a partir da Experiência Estética com imagens de obra de arte no contexto da cidade.” (2017, p.89).

A questão das culturas infantis compareceu em várias publicações. É evidenciada nos artigos denominados “O que dizem as crianças sobre a cidade?” de autoria de Vania Carvalho de Araújo, Edson Maciel Peixoto, Rosali Rauta Siller e Victória Galter Vieira e “As crianças e suas formas de vivenciar e representar a cidade” de autoria de “Érika Milena de Souza, Jordano Francesco Gagno Brito, Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares e Mario de Jesus Xavier. O primeiro artigo trata de um estudo exploratório qualitativo sobre as experiências, na e sobre a cidade, de 220 crianças de 5 anos de 10 cidades (o brincar, o que mais gostam e menos gostam do lugar, sentidos atribuídos à cidade). Os pesquisadores concluem que as experiências das crianças com relação à cidade acontecem a partir de “(...) diferentes práticas sociais e culturais e suas representações sobre a cidade estão intimamente ligadas às influências das imagens socialmente disponíveis e inscritas nos diferentes modos de inserção segundo as suas condições materiais de vida e de simbolização do mundo.” (Araújo, Peixoto, Siller & Vieira, 2017, p. 447). O segundo artigo é um estudo exploratório, realizado com 60 crianças de 5 a 10 anos de duas cidades, que enfoca as brincadeiras nos contextos rural e urbano, os espaços utilizados e a representação das crianças sobre a cidade. Os resultados indicam que “(...) as crianças não são receptoras passivas dos acontecimentos que demarcam o seu lugar na hierarquia social, mas conseguem transpor-se a outros universos de significação sobre a cidade e sobre o modo de nela habitar.” (Souza, Brito, Soares & Xavier, 2017, p. 637). Compreender as vivências das crianças nos espaços cotidianos, evidenciar as suas narrativas sobre os espaços foi a intenção do artigo intitulado “Vivências, práticas e narrativas dos espaços cotidianos das crianças” de autoria de Juliana de Oliveira Borges. A autora ouviu as crianças e considerou suas ideias, desejos, curiosidades, experiências e propostas. Esclarece que “(...) partir de percepções, fotografias, desenhos, narrativas e conversas com as crianças, pensamos sobre os espaços, desde onde vivemos até a escola, lugar onde desenvolvemos a pesquisa.” (Borges, 2017, p.623). Com relação aos referenciais teóricos afirma que “(...) são aqueles que tratam as crianças como produtoras de saber, como seres sociais que vêem o mundo com seus próprios olhos, que consomem e produzem cultura, ou seja, são autoras e narradoras de suas próprias histórias.” (Borges, 2017, p. 623).

Alguns trabalhos tratam das práticas culturais de grupos específicos, como é o caso do artigo denominado “Amazônia marajoara: o cotidiano da criança ribeirinha numa região de contrastes”, de autoria de Simeia Santos Andrade, Magali dos Reis e Laura Maria Silva Araújo Alves. A partir de uma pesquisa qualitativa, da etnografia com crianças e com fundamentação na Sociologia da Infância, Geografia da Infância, Antropologia da Criança e da História da Infância, foram ouvidas vinte crianças de 5 a 11 anos do Pará. Elas falaram

“(...) sobre suas práticas culturais, identidades e suas relações com o cotidiano ribeirinho marajoara” (Andrade, Reis & Alves, 2017, p. 663). Outro trabalho que também diz respeito a um grupo cultural específico é denominado “Índio pataxó, o que vem fazer aqui? autorias de infâncias na aldeia pé do monte” escrito por Marina Rodrigues Miranda, Thaís Nader Reis e Ianka Silva Rocha. Trata-se de uma pesquisa baseada na Sociologia da Infância de caráter qualitativo, do tipo etnográfico, realizada com crianças de 4-10 anos no espaço escolar de uma Aldeia Pataxó Pé do Monte. Com relação à metodologia destaca-se o uso de cartas. De acordo com as autoras: “um grupo de crianças dialoga a respeito de territorialidade, identidades e pertencimentos da cultura indígena, mediado por cartas endereçadas às pesquisadoras” (Miranda, Reis, Rocha, 2017, p. 419). Este procedimento possibilitou reflexões sobre a Educação Escolar Indígena.

Um tema relevante foi a questão da criança migrante apontada no artigo “Se eu crescer vou ter que sair dessa escola, e eu amo estudar nessa escola. A criança migrante e a relação com o espaço” de autoria de Mônica de Carvalho Teixeira. A pesquisa de doutorado é fundamentada nos pressupostos da Sociologia da Infância e da Geografia da Infância. Foi realizada com crianças da Educação Infantil de uma instituição que recebeu vários migrantes. O estudo considerou como as crianças significam os espaços, as suas vivências, as relações que estabelecem e problematizou sobre a necessidade de políticas públicas de acolhimento ao migrante.

Um outro trabalho (iniciação científica) alia a infância, cidade e a cultura lúdica. O artigo “Crianças e mobilidade urbana: apontamentos para o desenvolvimento da cultura lúdica infantil na cidade” de autoria de Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria e Janaina Garcia Sanches, tratou da mobilidade de criança e da cultura lúdica infantil no contexto do ir e vir em um bairro da cidade.

O brincar também foi foco de atenção. O artigo denominado “Infância e cidade: considerações sobre o brincar”, de autoria de Elis Beatriz de Lima Falcão, Lorrana Neves Nobre e Nayara Santos Firmino, apresenta um relato de experiência realizada em uma instituição de educação infantil sobre o brincar na contemporaneidade, a partir de um diálogo com Fortuna (2014) e Lansky (2014), Sarmento (2007) e com a perspectiva histórico-cultural. As autoras defendem a preservação do brincar enquanto patrimônio cultural, as vivências coletivas das crianças na cidade e os locais públicos para que a criança possa brincar e se relacionar.

Outro tema de destaque foi a cartografia que foi detalhada em duas publicações. O artigo “Cartografia com crianças: representações sobre a cidade” de autoria de Thiago Bogossian, trata da construção de mapas por crianças da Educação Infantil fundamentado nos estudos da Geografia da Infância e

de Vigotski. O autor constatou nos mapas elementos da paisagem urbana e das culturas infantis e observou, durante a produção dos mapas, a influência entre as crianças e o papel da fala. O artigo “Entre a escola e a minha casa: o que percebemos quanto à orientação espacial das crianças?” de autoria de Simone Damm Zogaib, de Vânia Maria Pereira dos Santos-Wagner e de Thiarla Xavier Dal-Cin Zanon buscou compreender os indícios de orientação espacial das crianças tendo como parâmetro o trajeto entre casa/escola. Foi realizado um estudo exploratório com uma turma de educação infantil e entrevistadas 10 crianças sobre noções topológicas e pontos de referência. Conclui-se que os conhecimentos prévios das crianças sobre orientação espacial precisam ser ampliados.

O tema gênero foi objeto de estudos de dois artigos, um deles intitulado “Gênero e cidade: uma análise de conversas com meninos e meninas de escolas da rede municipal de Curitiba” de autoria de Sabrina Fiorese. A pesquisa, fundamentada em Sarmento e Mollo-Bouvier, Lencione, Martinez Bonafé, Finco e Louro, foi realizada a partir de conversas com 10 crianças de Curitiba sobre o bairro onde moravam. Buscou-se verificar as diferenças de gênero nos processos de socialização e apropriação dos espaços da cidade. Foram privilegiados assuntos como consumo e violência. Outro artigo que discute gênero é “Tremores e ecos do “territórios mulher”: conversas sobre gênero e infância e cidade” de Marina de Oliveira Delmondes. Trata-se de um relato de experiência em sala de aula que envolveu a questão do gênero, infância e a cidade. Foi problematizado o termo “vagabunda” e discutidos a exploração sexual infantil, os “territórios mulher” e as relações de poder.

A identidade negra foi tratada em dois artigos. “Identidade negra: um diálogo com a escola e a cidade” de autoria de Ednalva Rodrigues de Oliveira e Jaqueline Rodrigues de Oliveira de Araújo aborda a importância de “Educar para as relações étnicas-raciais” (2017, p. 573), tratar da diversidade étnica racial, desconstruir práticas discriminatórias e preconceituosas, valorizar e fortalecer a identidade negra. O artigo “Identidade negra em bebês e crianças pequenas: as contribuições do espaço da creche”, de autoria de Aretusa Santos Rosa; Ana Rosa Costa Picanço Moreira e Letícia Duque, discute a influência que os bebês e crianças pequenas recebem do espaço físico, neste caso, da creche nos processos de construção das identidades negras. É ressaltada a grafiteagem, “(...) concebida como intervenção urbana e expressão estética que agencia saberes e poderes comumente invisibilizados provocando rupturas com estéticas dominantes nas cidades (...)” (Rosa, Moreira & Duque, 2017, p. 75) . Trata-se de uma pesquisa de doutorado e o referencial teórico está fundamentado na abordagem sócio histórica cultural de Vygotsky.

Constatamos entre os objetos de estudo a preocupação em discutir o direito à cidade. O artigo denominado “As infâncias e seus direitos de circulação na cidade: tecendo algumas reflexões”, de autoria de Heloisa Josiele Santos Carreiro está baseado na Sociologia das Infâncias e trata da participação das crianças em movimentos sociais no Brasil, da luta infantil, tendo como enfoque uma educação de qualidade e a circulação pela cidade. Outro artigo com esse mesmo propósito é o denominado: “Luta pela moradia como parte do direito à cidade: crianças que vivem e lutam no Rio de Janeiro” de autoria de Bárbara de Oliveira Gonçalves que apresenta reflexões sobre a participação infantil nos espaços políticos. Faz referência aos megaeventos ocorridos na cidade e as remoções forçadas de comunidade destacando no contexto dos movimentos populares “(...) a presença de crianças que lutavam pelo seu direito à cidade, não só se tornando sujeitos conscientes das angústias sociais, mas atuando como seres políticos.” (Gonçalves, 2017, p. 693). O direito à cidade também foi o enfoque do artigo “As crianças da comunidade margem da linha e os impactos da política habitacional”, de autoria de Brígida Lorana da Silva Rodrigues e Silva e Beatriz Corsino Pérez. O artigo relata o trabalho realizado com crianças que moravam em uma favela e foram removidas para um conjunto habitacional distante. Foi potenciado o espaço para que 15 crianças de 4 a 12 anos relatassem sobre “(...) como estas percebem, agem e se posicionam diante das transformações ocorridas” no lugar vivido (Rodrigues & Pérez, 2017, p.532). Foram realizadas oficinas com atividades lúdicas e entrevistas. As crianças indicaram o “rompimento de vínculos e afastamento de amigos e familiares” (Rodrigues & Pérez, 2017, p.532) e manifestaram o desejo de permanecerem no antigo local de moradia que poderia receber investimentos em infraestrutura e equipamentos públicos. A participação das crianças e jovens nas políticas públicas é abordada no artigo “Os desafios da participação de crianças e jovens no Conselho Municipal de Direitos: a experiência de Campos dos Goytacazes”, de autoria de Beatriz Corsino Pérez e Caroline Abrantes de Vasconcelos Coelho. A partir do entendimento dos jovens como sujeitos políticos e com objetivo de provocar alterações na realidade foi realizada uma parceria com o Conselho Municipal que possibilitou situações em que as crianças e adolescentes expressaram as suas opiniões, dificuldades e construíram propostas. Para tanto, foram realizados grupos reflexivos com 25 jovens de 12 a 18 anos e oficinas com 30 crianças de 4 a 11 anos.

Constatamos a valorização dos espaços da cidade como potenciadores de vivências educativas nos artigos, a seguir:

“Com olhos de criança: um olhar sobre a dimensão educadora dos espaços”, de autoria de Flávia de Oliveira Coelho, apresenta uma vivência cartográfica em creches, com destaque para o entorno, fundamentada na Sociologia da Infância.

Assim sendo, “buscou-se evidenciar como os espaços favorecem as relações adulto/criança, criança/criança, e as experiências de compartilhamento na coletividade, tendo como perspectiva a criança como produtora de cultura.” (Coelho, 2017, p. 430).

O Projeto sobre a Biblioteca como espaço de cultura foi relatado no artigo “Mamãe brinquei de livros! O CEI Lauzane na biblioteca Mario de Andrade: ampliando espaços de circulação das crianças pequenas na cidade de São Paulo” de autoria de Rosa Silvia Lopes Chaves, Juliana Diamante Pito, Katia da Silva Santos e Natame Pereira Diniz. O artigo trata de uma parceria entre a instituição de Educação Infantil e a biblioteca em que “(...) crianças de 2 e 3 anos de idade ultrapassaram os muros institucionais para ocupar, de forma brincante, um importante espaço de cultura da cidade.” (Chaves, Pito, Santos & Diniz, 2017, p. 460)

O texto intitulado “A criança na cidade: as múltiplas linguagens infantis sobre alimentação” de Ana Alice Kulina Simon Esteves Sampaio e da Eliana Rodrigues Medeiros da Silva, envolveu os espaços da cidade, a partir da vivência de uma visita à feira, para discutir o tema da alimentação. Fundamentadas na abordagem de Reggio Emilia, Bakhtin e de Lopes e Vasconcellos (Geografia da Infância) foram realizadas atividades com crianças, professores e família sobre alimentação. As autoras consideram a importância de “(...) propiciar que através do protagonismo infantil os espaços da cidade (...) sejam ocupados é essencial para o desenvolvimento de uma consciência política e crítica sobre a infância.” (Sampaio & Silva, 2017, p. 353).

A correlação entre escola e a cidade foi o que norteou o artigo denominado “Movimentos e tessituras experienciados de currículos na interrelação entre as escolas e a cidade”, de autoria de Ricardo Figueiredo. O trabalho teve por objetivo “(...) problematizar a captura dos movimentos e tessituras experienciados de currículos pelos praticantes pensantes do Programa Educação em Tempo Integral (...), tendo como referência a interrelação das escolas com a cidade.” (2017, p. 235) Foi realizado em 4 escolas de ensino fundamental de diferentes regiões de Vitória-ES.

O texto “Que/qual cidade é “apresentada” às crianças? percursos investigativos no sul brasileiro” de autoria de Vânia Alves Martins Chaigar e Emanuele Dias Lopes discute a pesquisa sobre crianças e cidade. Trata-se de pesquisa de Mestrado que tem como objetivo “(...) compreender qual/is a/s cidade/s é/são apresentada/s às crianças no 3º e 4º ano do ensino fundamental em seis escolas municipais.” (Chaigar & Lopes, 2017, p.166). São abordadas “ (...) pesquisas sobre as crianças e a cidade, em cursos de graduação e pós-graduação” (Chaigar & Lopes, 2017, p.166).

O artigo “Contribuições da cidade educativa para a educação científica: um olhar a partir dos espaços com potencial educativo próximos ao IFES– campus Vitória”, de autoria de Simone Oliveira Thompson de Vasconcelos e Priscila de

Souza Chisté Leite se refere a uma pesquisa de mestrado que considera os pressupostos da Cidade Educativa e tem como metodologia a pesquisa qualitativa e a pesquisa intervenção. “Sistematiza material educativo que apresenta um circuito de espaços da cidade que contribuam com a Educação Científica e propõe formação de professores (...) de modo a estimular a comunidade acadêmica do IFES a conhecer os locais apresentados.” (Vasconcelos & Chisté, 2017, p. 312). Tendo como intenção a formação de professores, o trabalho denominado “Escola sem muros e educação na cidade: relações entre educação infantil e patrimônio cultural na cidade de Vitória”, de autoria de Dina Lúcia Fraga, refere-se a uma pesquisa de mestrado profissional baseada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e nos espaços potencialmente educativos da cidade. O estudo busca a “(...) aproximação entre as práticas pedagógicas realizadas na educação infantil e a Cidade onde se situa, considerando o patrimônio cultural existente em seu entorno” (Fraga, 2017, p. 272). A formação de professores, também foi o tema do artigo “Pé na estrada” para conhecer e reinventar a cidade” de autoria de José Américo Cararo. Trata-se de um relato de experiência sobre um Programa de Extensão em que foi realizado um estudo do meio com alunos da Geografia e Pedagogia que contou com visitas a museus e parques da cidade de Vitória. Objetivou-se o reconhecimento das “(...) potencialidades pedagógicas e geográfica destes espaços, contribuindo para a formação de crianças e jovens mais conscientes dos seus direitos e responsabilidades nas cidades (...)” (Cararo, 2017, p. 368). O artigo denominado “Educação na cidade: o processo de modernização da cidade de Vitória em debate na formação de professores” de autoria de Patrícia Guimarães Pinto e Priscila de Souza Chisté Leite, teve por objetivo a elaboração de material educativo sobre a história urbana de Vitória e visou a formação professores e a realização de visitas aos espaços da cidade. Trata-se de uma pesquisa intervenção do mestrado profissional com ações colaborativas fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica.

Em alguns artigos o tema cidade surgiu no contexto dos resultados da pesquisa, a partir do levantamento das memórias dos sujeitos. Este é o caso do artigo “No chão de terra na casa da minha avó: com os vagalumes eu quero voar, voar, voar!” de autoria de Denise Aquino Alves Martins, fundamentado no método autobiográfico, especificamente em Josso, Abrahão e Nóvoa e na obra “Memórias inventadas” de Manoel de Barros. Foi realizado “um inventário de Raízes Crianceiras”. Alunos do curso de Pedagogia escreveram sobre suas memórias. Foram elencados temas que envolveram “localidades, tempo espaços do brincar, diversidades, grupos sociais, artefactos” (Martins, 2017, p.394). Outro trabalho que envolveu relatos foi o do artigo “Infâncias inter/multiculturais nos espaços e tempos: uma construção dialógica na relação docente e discentes”

de autoria de Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves. Trata-se de uma pesquisa participante fundamentada em Lopes e Vasconcellos; Arroyo e Ariès, em que os alunos da Pedagogia produziram relatos sobre a infância. O trabalho envolveu discussões a respeito do inter/multiculturalismo, dos tempos e espaços de interação entre as crianças, das diferenças, das diversidades e das desigualdades. A partir dos relatos, foi possível identificar “diferentes maneiras de ser criança em variados territórios” (Gonçalves, 2017, p. 24). O artigo denominado “Passeando entre o bairro e infâncias: histórias e memórias da Barra de Maricá/Divineia” de autoria de Verônica Gomes de Aquino discorre sobre o trabalho realizado com os alunos e seus familiares, moradores do bairro. As memórias das famílias geraram conversas sobre culturas e práticas cotidianas, os patrimônios do lugar. Foram colhidas imagens, documentos familiares, mapas, objetos e realizadas caminhadas pelo bairro, fotografias e vídeos.

A avaliação dos artigos que compõem os anais aponta para uma abrangência de assuntos tendo como enfoque as infâncias nas cidades. São pesquisas oriundas de diferentes áreas do conhecimento o que denota a importância e a complexidade do tema.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A leitura dos artigos nos permitiu ponderar sobre as seguintes questões:

- Os artigos são referentes a pesquisa (doutorado, mestrado, mestrado profissional, iniciação científica junior) e a relatos de experiência. Destaca-se na fundamentação teórica a Sociologia da Infância, a Geografia da Infância e a Pedagogia Histórico-Crítica.
- Quanto à metodologia, as pesquisas são de abordagem qualitativa. Entre os procedimentos metodológicos constam: levantamento bibliográfico; etnografia, do tipo etnográfica, estudo exploratório, pesquisa intervenção, pesquisa intervenção colaborativa. Os instrumentos de coleta de dados foram: observações empíricas do cotidiano das crianças na cidade, escuta, grupos reflexivos, narrativas, fotografias, oficinas, desenhos, conversas, rede de conversas, falas, entrevistas, cartas, produção de mapas. As crianças foram ouvidas na intenção de identificar suas vivências, identidades, práticas culturais, ideias, opiniões, pertencimentos, desejos, curiosidades, representações, experiências e propostas. A dimensão ética na pesquisa e a utilização de procedimentos para dar voz as crianças foram aspectos evidenciados em vários artigos. Alguns artigos discorrem

sobre atividades realizadas com adultos. Nestes casos, prevalece o método autobiográfico, o relato das memórias do tempo de infância e do bairro que possibilitou o desvelamento das diferentes maneiras de ser criança, dos territórios da infância, das culturas e práticas cotidianas.

- Vários trabalhos discutem as culturas da infância, as vivências culturais de grupos específicos de crianças. É digno de menção a necessidade de estudos que enfatizem não apenas as diversidades culturais, mas também a cooperação entre as diferentes culturas. Outros temas que destacamos foram: o brincar; a socialização/sociabilidade das crianças; a mobilidade; a cartografia; as diferenças de gênero; a identidade negra.
- A valorização dos espaços da cidade como potenciadores de vivências educativas e a formação de professores para esta prática foi um dos principais temas norteadores dos estudos. Alinhados a esta ideia encontramos os termos: “dimensão educadora dos espaços”; “cidade educativa”; “educação na cidade”; patrimônio cultural”, “espaços potencialmente educativos”. São relatadas experiências de visitas a museus, ao parque, a feira, a biblioteca. Embora haja um certo consenso em considerar os espaços da cidade como relevantes para experiências educativas é oportuna a reflexão de Foerste e colaboradores (2018), ao abordarem os espaços educativos para o público infantil, especificamente os museus. De acordo com as autoras (2018), “[o]s museus agregaram, nos últimos anos, espaços educativos, com o objetivo de aguçar o olhar dos visitantes, contudo poucos estão abertos ao encontro com a criança pequena.” (p. 170), facto este que pode levar à situações constrangedoras. As autoras ao comentarem sobre visitas de crianças aos museus explicitam que os espaços “(...) [n]ão estavam preparados para receber crianças pequenas. Isso era constatado tanto pelas mediações feitas pelos monitores, com falas com uma linguagem rebuscada, quanto pelo cuidado e recomendações para não tocar nos objetos (...)” (2018, p.175). Zogaib e colaboradores (2017), chamam a atenção para “(...) o facto das cidades serem pensadas e construídas para e por adultos e, até mesmo o acesso das crianças às placas e outras indicações se tornar restrito para elas (...)” (p. 210). Sendo assim, ponderam sobre a “(...) necessidade que a escola pense nessa orientação espacial da criança para além de seus muros, e a faça pensar em como a cidade pode se tornar acessível para o mundo infantil.” (2017, p.210-211). Diante desta questão, Araújo e colaboradores (2018) avaliam que:

“[...] até que ponto e de que forma o interesse da criança encontra-se representado” (QVORTRUP, 2015, p. 19) no planejamento e nos diferentes territórios da cidade? Vale destacar o que aponta a Carta das Cidades Educadoras proposta em Barcelona, em novembro de 2004: “[...] as cidades grandes ou pequenas dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias de-educadoras”. Ao discorrer sobre a importância de considerar a presença das crianças na cidade, Silva (2011, p. 270) sublinha: “São exigentes as responsabilidades que se abatem sobre os gestores do espaço, sobretudo urbano, para que não fechem as oportunidades que um planejamento plástico não deixará de propiciar no sentido do acolhimento de estratégias que tornem o chão também territorializável no interesse das crianças”. (Araújo et al. 2018, p.214)

- Foram expressivos os artigos que tratam do direito à cidade. Esses artigos enfatizam a participação das crianças nas questões da cidade e a necessidade da efetivação de políticas públicas, principalmente para crianças em situação de vulnerabilidade social. O desafio atual é de como efetivar a participação da criança nos diferentes contextos de vida. Não basta ouvir as crianças, faz-se necessário efetivar o protagonismo infantil.

Essa diversidade de temas denota a complexidade e a valorização das pesquisas relacionadas ao bem-estar das crianças nas cidades. Consta-se um esforço alinhado ao que defende Lopes (2007) sobre a relevância de se compreender com propriedade as territorialidades infantis, a partir de metodologias adequadas que considerem a voz das crianças e partam do princípio que são atores sociais competentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, S. S. A.; Reis, M. dos; Alves, L. M. S. A. (2017) Amazônia marajoara: o cotidiano da criança ribeirinha numa região de contrastes. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil. p.663-677. Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhbMnpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRLMTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMTJmMw>
- Aquino, V. G. de. (2017) Passeando entre o bairro e infâncias: histórias e memórias da Barra de Maricá/Divineia, Vitória, (ES). *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.380-393. Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhbMnpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRLMTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMTJmMw>

sdGRvWfPbnxpbmZhbmNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRLMTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMTJmMw

Araujo, A. L. C. (2017). Infância e cidade na perspectiva da sociologia urbana. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil, p.611-622. Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvWfPbnxpbmZhbmNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRLMTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMTJmMw>

ARAÚJO, V. C. de; PEIXOTO, E. M.; SILLER, R. R.; VIEIRA, V. G. (2017) O que dizem as crianças sobre a cidade? *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.447-459 Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvWfPbnxpbmZhbmNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRLMTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMTJmMw>

Araújo, V. C. de A., Soares, L. P. R. G.; Siller, R. R. ; Ramos, I. de O.; Vieira, V. G.; Souza, É. M. de. (2018) Os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade. *Infâncias na cidade: um diálogo com a Educação*. Porto Alegre, Brasil, v. 41, n. 2, p. 212-222. Recuperado em janeiro de 2019. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30542>

Arruda, F.M. ; Müller, V. R.. (2010) A criança e a cidade: da imposição adulta à participação infantil. *Seminário de Pesquisa do PPE - Universidade Estadual de Maringá*. Maringá, Brasil. Recuperado em setembro de 2018. http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2010/003.pdf

Bogossian, T. (2017). Cartografia com crianças: representações sobre a cidade. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil. p.560-572. Recuperado em 27 de julho de 2017. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvWfPbnxpbmZhbmNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRLMTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMTJmMw>

Borges, J. de O. (2017) Vivências, práticas e narrativas dos espaços cotidianos das crianças. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p. 623-636. Recuperado em 27 de julho de 2017 <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvWfPbnxpbmZhbmNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRLMTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMTJmMw>

Cararo, J. A (2017). “Pé na estrada” para conhecer e reinventar a cidade. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.368-379. Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvWfPbnxpbmZhbmNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRLMTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMTJmMw>

Cardoso, J. do C. P. S. (2017). A Infância e os processos de socialização em espaços de desigualdades: um breve levantamento bibliográfico. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.327-339. Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvWfPbnxpbmZhbmNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRLMTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMTJmMw>

- Carreiro, H. J. S.(2017) As infâncias e seus direitos de circulação na cidade: tecendo algumas reflexões. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.598-610. Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhbmlNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbWIMTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Chaigar, V. A. M.; Lopes, E. D.(2017) Que/qual cidade é “apresentada” às crianças? Percursos investigativos no sul brasileiro. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.166-177. Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhbmlNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbWIMTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Chaves, R. S. L.; Pito, J. D.; Santos, K. da S.; Diniz, N. P.(2017).“Mamãe brinquei de livros!” O CEI Lauzane na biblioteca Mario de Andrade: ampliando espaços de circulação das crianças pequenas na cidade de São Paulo. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil. p.460-473. Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhbmlNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbWIMTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Coelho, F. de O.(2017) Com olhos de criança: um olhar sobre a dimensão educadora dos espaços. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.430-445 Recuperado em 27 de julho de 2017.<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhbmlNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbWIMTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Corsaro, W. A.(2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Delmondes, M. de O.(2017) Tremores e ecos do “territórios mulher”: conversas sobre gênero e infância e cidade. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.109-121 Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhbmlNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbWIMTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Falcão, E. B. de L; Nobre, L. N; Firmino, N. S.(2017). Infância e cidade: considerações sobre o brincar. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.215-234. Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhbmlNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbWIMTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Faria, E.do C. G. V.; Sanches, J. G. (2017) Crianças e mobilidade urbana: apontamentos para o desenvolvimento da cultura lúdica infantil na cidade. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.474-485. Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhbmlNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbWIMTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>

- Farias, R. N. P.; Müller, F.(2017). Ética na pesquisa sobre e com crianças e suas aplicações aos estudos urbanos. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.651-662. Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxpbmZhbmNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbWVudD8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Ferreira, S. P.; Ferreira, V. M. R.(2017) . Vivendo a infância no bairro: aproximações de dados de pesquisas com crianças de Curitiba, Paris, Londres e São Francisco. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil, p.678-692 Recuperado em 27 de julho de 2017 : <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxpbmZhbmNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbWVudD8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Figueiredo, R. (2017) Movimentos e tessituras experienciados de currículos na interrelação entre as escolas e a cidade. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.235-246. Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxpbmZhbmNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbWVudD8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Fiorese, S.(2017) Gênero e cidade: uma análise de conversas com meninos e meninas de escolas da rede municipal de Curitiba-Pr. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.36-49. Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxpbmZhbmNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbWVudD8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Foerster, G. M. S.; Ferreira, S. M. de O.; Uliana, D. da P. P.(2018) Cidades e Infâncias: a criança vai ao museu. *Infâncias na cidade: um diálogo com a Educação*. Porto Alegre, Brasil, v. 41, n. 2, p. 168-176. Recuperado em 27 de janeiro de 2019: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30545>
- Fraga, D. L.(2017) Escola sem muros e educação na cidade: relações entre educação infantil e patrimônio cultural na cidade de Vitória. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.272-284. Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxpbmZhbmNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbWVudD8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Gonçalves, A. do C. C.(2017) Infâncias inter/multiculturais nos espaços e tempos: uma construção dialógica na relação docente e discentes. . *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p. 24-35. Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxpbmZhbmNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbWVudD8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Gonçalves, B. de O.(2017) Luta pela moradia como parte do direito à cidade: crianças que vivem e lutam no Rio de Janeiro. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na*

- cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.693-705 Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhbmNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbWVudD8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Lopes, J. J (2007). Geografia das crianças, geografia da infância. In: Redin, E; Muller, F; Redin, M. M. (Orgs.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre, Brasil: Mediação, p. 43-55;
- Lopes, J.J.M; & Vasconcelos, T.(2006) Geografia da infância: territorialidades infantis. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp. 103-107
- Martins, D. A. A.(2017) No chão de terra na casa da minha avó: com os vagalumes eu quero voar, voar, voar. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.394-404. Recuperado em 27 de julho de 2017. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhbmNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbWVudD8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Miranda, M. R.; Reis, T. N.; Rocha, I. S.(2017). Índio pataxó, o que vem fazer aqui? autorias de infâncias na aldeia Pé do Monte. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p. 419-429 Recuperado em 27 de julho de 2017. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhbmNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbWVudD8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Oliveira, A. P. de F.; Castro, M. G. B. de; Sten, S. da C. (2017) Apontamentos sobre questões éticas em pesquisa com crianças: um espaço em diálogo com a arte. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil, p.89-103 Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhbmNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbWVudD8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Oliveira, E. R. de; Araújo, J. R. de O. de.(2017) Identidade negra: um diálogo com a escola e a cidade. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.573-585. Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhbmNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbWVudD8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Pérez, B. C; Coelho, C. A. de V.(2017) Os desafios da participação de crianças e jovens no Conselho Municipal de Direitos: a experiência de Campos dos Goytacazes. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.512-518. Recuperado em 27 de julho de 2017 : <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhbmNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbWVudD8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Pinto, P. G.; Leite, P. de S. C. (2017) Educação na cidade: o processo de modernização da cidade de Vitória em debate na formação de professores. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil. p.285-299. Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhbmNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbWVudD8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>

- Rosa, A. S.; Moreira, A. R. C. P.; Duque, L. (2017). Identidade negra em bebês e crianças pequenas: as contribuições do espaço da creche. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.75-88. Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhbmlNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbTdTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Sampaio, A. A. K. S. E; Silva, E. R. M. da (2017) A criança na cidade: as múltiplas linguagens infantis sobre alimentação. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.353-367. Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhbmlNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbTdTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Silva, B. L. da S.R.; Pérez, B. C.:(2017) As crianças da comunidade margem da linha e os impactos da política habitacional. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.532-545. Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhbmlNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbTdTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Souza, É. M. de; Brito, J. F. G.; Soares, L. P. R. G.; Xavier, M. de J. (2017) As crianças e suas formas de vivenciar e representar a cidade. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.637-650. Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhbmlNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbTdTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Teixeira, M. de C.(2017) “Se eu crescer vou ter que sair dessa escola, e eu amo estudar nessa escola.” a criança migrante e a relação com o espaço. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.546-559. Recuperado em 27 de julho de 2017. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhbmlNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbTdTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Vasconcelos, S. O. T. de; Leite, P. de S. C. (2017) Contribuições da cidade educativa para a educação científica: um olhar a partir dos espaços com potencial educativo próximos ao ifes – campus Vitória. *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade:um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.312-326 Recuperado em 27 de julho de2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhbmlNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbTdTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>
- Zogaib, S. D.; Santos-Wagner, V. M. P. dos; Zanon, T. X. Dal-Cin (2017). Entre a escola e a minha casa: o que percebemos quanto à orientação espacial das crianças?*Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória, Brasil p.204-214. Recuperado em 27 de julho de 2017: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhbmlNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRIbTdTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMtJmMw>

CRIANÇAS PANTANEIRAS: PROTAGONISTAS DE SUAS HISTÓRIAS DE VIDA EM CONTEXTO ESCOLAR

Janaina Nogueira Maia Carvalho
Universidade Federal de Mato Grosso do sul/Universidade Católica Dom
Bosco/Universidade do Minho
maiajanaina@hotmail.com

Marta Regina Brotoslin
Universidade Católica Dom Bosco
brosto@ucdb.br

RESUMO

Este diálogo emerge de um recorte da Tese de Doutorado intitulada: CULTURAS INFANTIS: CRIANÇAS PANTANEIRAS COMO PROTAGONISTAS DE SUAS HISTÓRIAS EM CONTEXTO ESCOLAR no município de Aquidauana – Mato Grosso do Sul/MS-Brasil inserida no Programa de Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB que busca ouvir as crianças da Escola Polo Pantaneira na Fazenda Taboco e, por meio de suas culturas infantis, trazer seu protagonismo em meio ao Pantanal/MS onde vivem sua/s infância/s e influenciam seus quotidianos. Tem por objetivo geral analisar as culturas infantis das Crianças Pantaneiras como protagonistas de suas histórias no contexto escolar e se entrelaça nos específicos em: a) verificar como as culturas de pares e a reprodução interpretativa ocorrem e como seus elementos são compartilhados pelas Crianças Pantaneiras, ouvindo-as em seus contextos; b) compreender como as Crianças Pantaneiras em contexto escolar compartilham suas ações

e nas suas interações produzem cultura e c) identificar as re (criações) e apropriações das Crianças Pantaneiras nas brincadeiras infantis em contexto escolar. O aporte teórico é a Sociologia da Infância que, considera as crianças atores sociais, protagonistas de suas histórias de vidas e, faz-se indispensáveis na re/produção da cultura, advindas de suas interações no espaço/tempo que estão inseridas, destacando os espaços coletivos onde ocorrem as negociações e trocas eminentemente simbólicas e culturais de suas culturas de pares. A pesquisa é de abordagem qualitativa do ponto de vista metodológico e, trata-se de uma investigação etnográfica e os recursos metodológicos da pesquisa que viabilizaram a consecução dos objetivos são: a observação participante, caderno de campo, fotografias e a roda de conversa com as crianças, sujeitos da pesquisa. A implantação de escolas na região do Pantanal/MS abre um campo para investigações, surge então à importância em investigar a cultura das crianças pantaneiras e compreender como elas, compartilham suas ações e nas suas interações produzem cultura, tendo como abordagem uma construção social resultante de ações coletivas de crianças com adultos e umas com as outras. Suscita como resultados parciais da investigação a partir das vozes das crianças pantaneiras, as suas ações em relação às suas vidas e a produção de sua/s cultura/s, por meio do Compartilhamento, Comprometimento, Linguagem Própria e Imaginação.

Palavras-chave: Crianças Pantaneiras, Protagonismo, Cultura de pares e Contexto Escolar.

1. O CONTEXTO ESCOLAR DA CRIANÇA PANTANEIRA

A implantação de escolas nas fazendas da região do Pantanal em Aquidauana/MS abre um campo vasto para investigações; surge então a importância em investigar as culturas infantis das crianças pantaneiras, sendo o foco da pesquisa sua/s infância/s, tendo como abordagem uma construção social resultante de ações coletivas de crianças com adultos e umas com as outras.

A perspectiva aqui pensada é a infância reconhecida como uma categoria estrutural e as crianças, como agentes sociais que contribuem para a reprodução da cultura e da sociedade, por meio de suas negociações com adultos, e de sua produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças. Conforme Corsaro (2011), a visão da infância como fenômeno social substitui a noção tradicional de socialização pelo conceito de reprodução interpretativa. Dessa forma para o autor, cultura de pares passa a ser um conjunto de atividades desenvolvidas (produzindo

e compartilhando) em interação com outras crianças, ou seja, suas rotinas, valores, artefatos e preocupações e essa cultura de pares está de certa forma, em conformidade com a reprodução interpretativa que sublinha as ações coletivas das crianças, seus valores compartilhados e os lugares de participação infantil na produção cultural.

Pensado a infância neste contexto, como um fenômeno social, e, a escolha por Crianças Pantaneiras tem no bojo questões pessoais, científicas e também pedagógicas. A escolha se dá por uma Escola situada em Fazenda na região do Pantanal, sendo ele a maior planície alagável do mundo, e, sua localização permeia por três países, sendo, 10% no Paraguai, 20% na Bolívia e 70% no Brasil, dividindo-se entre os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste (DANTAS, 2000).

E nestes 70% de Pantanal no Brasil, está Aquidauana/MS, conhecida como, portal do Pantanal Sul, ou “lugar das araras grandes”, em tupi-guarani. Este município, é a porta de entrada para o Pantanal sul-mato-grossense, foi fundada pelo Major Teodoro Rondon em 15 de agosto de 1892, e, foi elevada a município em 1906. Localizada à margem direita do Rio Aquidauana/MS a cidade fica a 139 km da capital, Campo Grande.

As Crianças Pantaneiras, assim como toda e qualquer criança, têm uma história a contar. Morar no Pantanal, em uma fazenda e estudar em uma escola que está inserida na mesma ou em outra fazenda, faz parte da vida e dos afazeres dessas crianças. São várias as fazendas e as crianças ficam entre 15 minutos até duas horas dentro dos ônibus até chegar a Fazenda Taboco, onde está situada a escola. Durante minhas observações e conversas, brincadeiras e sala de aula, percebo que elas almejam estar vivendo o dia e querem essa vivacidade sendo explorada pelos adultos. Chamam a atenção em relatar que com apenas nove anos pegam um leitão no mato, aos dez anos tiram leite da vaca, bem como aos sete anos cair no ônibus e bater a cabeça e ao mesmo tempo quando falam da escola, citam muito mais a parte lúdica do que a aprendizagem em si.

De acordo com o Regimento Escolar em seu Art. 1º - A Escola Municipal Polo Pantaneira - Zonal Rural, sediada na Fazenda TABOCO no Município de Aquidauana, Estado de Mato Grosso do Sul, que tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Aquidauana, através da Gerência Municipal de Educação – GEMED.

2. ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Início esta escrita sobre minhas escolhas metodológicas, afirmando que essa pesquisa tem um caráter qualitativo, justificado, a partir do meu encontro com autores/as e pesquisadores/as que tratam, dialogam e aplicam pesquisas de

abordagens qualitativas e pelo fato de que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48). Além disso, o meu querer em relação à investigação esteve sempre ligado ao meu envolvimento e minha preocupação com as crianças em serem protagonistas em seus tempos vividos na/s sua/s infância/s e também parte de suas vidas em contexto escolar.

Nesse sentido, ao apresentar tais escolhas metodológicas realizadas para a organização desse estudo, bem como as formas como estas foram configurando meu percurso e gerando alternativas, pois ao longo de um ano, pude perceber a importância dessas escolhas, uma vez que me afetaram e me re-fizeram como pessoa, como pesquisadora e como professora. Isso porque se trata de uma pesquisa na qual pretendi investigar situações das relações humanas cotidianas e, especialmente, por ser uma pesquisa realizada com crianças, o que envolve reconhecê-las como sujeitos em vez de objetos de pesquisa e acreditar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas (ALDERSON, 2005, p.423).

Assim, observar atentamente às crianças, dar a palavra e escutar uma descrição detalhada de suas experiências são fontes importantes para a pesquisa com as crianças; todas essas peculiaridades me foram apresentadas pelas Culturas Infantis, sendo que, escutar as crianças é um procedimento que vem ao longo dos anos ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas que envolvem esses atores sociais, produtores de cultura e de suas próprias histórias. A saber, ouvi-las em seus contextos requer muito cuidado teórico-metodológico, o que também vêm merecendo muita atenção no campo dos estudos da criança de maneira bastante proeminente. As escolhas de autores/as que utilizam essa experiência também requerem alguns cuidados, por isso é fundamental pensar e buscar um diálogo que observa na contemporaneidade dos estudos da criança uma forma de legitimar a sua voz e enfatizar a importância de se considerar o seu ponto de vista e, assim, recorrer como aporte teórico a Sociologia da Infância pois,

[...] ela, vem inovando no domínio das metodologias de pesquisa sobre/de/com as crianças, nela há uma ampliação das perspectivas sobre políticas sociais para a infância, influência da indústria cultural, análise das culturas de pares, participação política e institucional das crianças e, isso é novo (SARMENTO, 2006, p. 20).

Sarmento (2006) compreende a Sociologia da Infância como uma disciplina científica e sublinha que esse campo vem se disseminando no mundo todo. Para ele, a interdisciplinaridade está no coração da Sociologia da Infância, bem como

a sua vinculação com uma proposta consciente de emancipação das crianças de meio populares, sendo

[...] a análise do que as crianças realmente fazem na escola – e que, obviamente, não se limita a estar na aula e aprender –, as formas populares de educação e as relações intergeracionais em meio popular, as culturas infantis, os sentidos da participação das crianças, os nefastos efeitos geracionais do sistema dual educativo brasileiro (público para os pobres, privado para as classes médias e altas), tudo isto são pontos que configuram um programa investigativo da sociologia da infância efectivamente empenhado na escolarização das crianças, mas consciente de que esse programa só é emancipador se estiver veiculado à ampliação dos direitos sociais e, nomeadamente, dos direitos das crianças (SARMENTO, 2006, p. 20).

O campo dos estudos da infância tem como característica principal a centralidade da criança na pesquisa; a interdisciplinaridade; a geração e alteridade da infância como categorias fulcrais. Sabe-se que esse campo emerge nos anos de 1980, a partir da crítica a uma normatização da criança e da infância que vinha sendo desenvolvida e que pouco considerava as categorias sociais que estavam implicadas na sua definição. Esse movimento permitiu que pesquisadores/as de outras áreas desenvolvessem seus estudos baseados na Sociologia da Infância, tendo como pressuposto assumir a perspectiva das crianças e defender a necessidade de estudá-las no seu próprio direito, e não como indivíduos no caminho para a vida adulta (COUTINHO, 2015, p. 185).

A etnografia como método de pesquisa é muito utilizada para estudar as crianças “porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários” (CORSARO, 2011, p. 63). O autor ressalta ainda, que a etnografia envolve um trabalho de campo prolongado no qual o pesquisador tem acesso ao grupo e realiza sua observação de maneira intensiva durante meses ou anos. Para ele, o valor da observação de longo tempo possibilita ao pesquisador descobrir como é a vida cotidiana para seu grupo, dentre eles, configurações físicas e institucionais, suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores, bem como a linguística e outros contextos que medeiam suas atividades.

De acordo ainda com Corsaro (2009, p. 83-84), a etnografia possibilita uma base de dados empírica, adquirida por meio da imersão do pesquisador nas formas de vida do grupo. Para ele, as principais vantagens da etnografia, são:

1) seu poder descritivo; 2) sua capacidade de incorporar a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos sociais específicos aos dados e 3) sua captura de dados

(em notas de campo e/ou por meio de gravação em áudio ou vídeo) para a análise apurada e repetida (CORSARO, 2009, p. 85).

Nos estudos de Ghedin e Franco (2011) o trabalho etnográfico constitui uma forma sistêmica de registro do modo de vida de outro sujeito, conforme a visão de mundo e o modo de pensar de sua cultura. Assim, “o registro das ações do outro, sem um processo interpretativo, configura-se mera descrição dos dados, e não uma análise significativa das informações catalogadas no caderno de campo” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 179, 178). Outro ponto importante para os autores na abordagem etnográfica é a narrativa construída num permanente movimento que vai das relações bem particulares dos sujeitos ao todo da cultura em que se inserem como protagonistas de seu modo de ver.

Do ponto de vista metodológico, a etnografia tem como pressuposto a ideia de que o pesquisador deve compreender o significado latente dos comportamentos dos sujeitos. Assim, o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, em uma posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano (Lüdke e André 1986). Dessa forma, o pesquisador faz parte essencial do processo, sendo as suas habilidades pessoais importantes para o enriquecimento da produção de conhecimento da pesquisa.

Nesta constante, a partir de tais referências, bem como as anteriores, optei por construir a pesquisa e ter suporte para uma análise prolongada do campo (um ano), interpretando o que as crianças pantaneiras estavam fazendo ou falando, manifestando ou interagindo em seus cotidianos, por meio:

- 1º) da Observação participante - como modo de conhecer o grupo e interagir com as crianças, para a identificação da cultura pantaneira no contexto escolar; defendida pela maioria dos etnógrafos, como sustentável e comprometida, e requer que o pesquisador não apenas observe, mas também participe como um membro do grupo, pois a aproximação mais efetiva ocorre quando o/a pesquisador/a “[...] toma a compreensão dos sentidos e da organização social como tema de pesquisa a partir de uma perspectiva de dentro, aprendendo a se tornar um membro do grupo, documentando e refletindo sobre o processo” (CORSARO, 2009, p. 85).
- 2º) do Caderno de Campo – como instrumento necessário para consignar dados recolhidos durante todo o processo de pesquisa, na escuta e olhares da cultura no contexto escolar; que ao longo de todos os apontamentos, recorri repetidamente aos conceitos da Sociologia da Infância, sendo este o aporte teórico que sustenta o pensamento de que o grupo de crianças do qual pesquisei passam tempo juntas diariamente. Um dos meus objetivos é a cultura de pares local (uma

Fazenda/Escola no Pantanal/MS), produzida, vivenciada, afetada, observada e compartilhada como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com pares” (CORSARO, 2009, p. 88).

- 3º) de Fotografias – recolhendo e identificando o que pensam, sentem e visualizam as Crianças Pantaneiras no contexto escolar; bem como compreender a ideia de representação da realidade, pois foram as crianças que escolheram seus lugares, e, registraram suas preferências em contexto escolar. Assim, este cenário, ao ter a fotografia produzida pelas crianças pantaneiras como instrumento e como fontes documentais e históricas, permitiu a compreensão sobre a infância e suas diferentes relações, ressaltando suas culturas de forma consistente e prazerosa.
- 4º) da Roda de conversa – ouvindo às crianças pantaneiras sobre suas culturas de pares e a reprodução interpretativa e, para identificar a produção e re-produção de tais culturas por elas mesmas. Para tanto, a Roda de Conversa nesta pesquisa teve o objetivo de buscar representações e manifestações da infância, portanto, buscando a partir de memórias infantis compreender como as crianças pantaneiras em contexto escolar compartilham suas ações e nas suas interações produzem cultura e, dessa forma se percebem os espaços que constituem o contexto que vivenciam.

Em tal contexto, pensar, ver e sentir o universo infantil para além do espaço escolar, e para dar conta de relações educativas complexas nas quais a cultura da infância e cultura escolar possam se complementar e aprender uma com a outra, foi necessário mais que dar voz às crianças, foi preciso também o debruçar em estudos dos modos como as crianças significam seu mundo, materializando suas ações.

O campo empírico da pesquisa é o município de Aquidauana, interior do Mato Grosso do Sul/MS, e a investigação é na Escola Municipal Polo Pantaneira - “Fazenda Taboco” envolvendo as crianças que estudam no Ensino Fundamental

I. Os critérios da escolha dos sujeitos para a pesquisa são:

- 1) Crianças que estudam no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano – 46 crianças);
- 2) Crianças que estejam matriculadas no período matutino, pois, é o horário de funcionamento da Escola (7h às 11h);
- 3) Crianças de diferentes idades e de diferentes lugares/fazendas da região do Taboco.

Essa pesquisa tem a infância considerando-a enquanto condição da criança produtora da sua história como protagonistas de suas representações (KUHLMANN, 1998). Sendo, portanto, esta a possibilidade do presente estudo, uma vez que os objetivos que norteiam essa pesquisa são:

Objetivo Geral:

Analisar as culturas infantis das Crianças Pantaneiras como protagonistas de suas histórias no contexto escolar.

Objetivos Específicos:

- 1) Compreender como as Crianças Pantaneiras em contexto escolar compartilham suas ações e nas suas interações produzem cultura;
- 2) Verificar como as culturas de pares e a reprodução interpretativa ocorrem e seus elementos são compartilhados pelas Crianças Pantaneiras ouvindo-as em seus contextos;
- 3) Identificar as re (criações) e apropriações das Crianças Pantaneiras nas brincadeiras infantis em contexto escolar.

Os temas que a tese enuncia são estudados a partir da perspectiva da Sociologia da Infância que, enquanto disciplina científica surge no sentido de identificar a presença da infância no desenvolvimento do pensamento sociológico, compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância considerando-a como ator social.

3. O PROTAGONISMO DA CRIANÇA PANTANEIRA

Essa experiência e aprendizagem estão de algum modo ligadas ao meu relacionamento com o processo de formação e construção, percebo que tenho hoje nestes saberes, uma forma de entendimento que antes não tinha e proporcionou a mim a edificação a significar o meu propósito, a minha busca e entender ainda que esta não acaba aqui, essa busca não se limita a um único estudo ou a único saber, pois a experiência é plural e singular ao mesmo tempo, é própria de cada sujeito e é coletiva por não ser estática. É um aprender com a experiência do outro, neste caso com as Crianças Pantaneiras, marcando que cada um/a de nós passamos e vivemos os acontecimentos ao nosso modo, significando para nossos objetivos e interesses, um modo peculiar de ser e estar.

Pensar em uma forma de dizer o que ouvi, vi, senti e compartilhei com as Crianças Pantaneiras, seria pouco neste espaço acadêmico, pois um ano etnográfico não foi suficiente para poder entender os saberes dessas crianças que tem muito a

nos dizer, a nos ensinar e compartilhar com outras crianças e outras pessoas. Suas vidas foram aqui descritas como protagonistas de suas histórias no contexto escolar e busquei compreendê-las a partir do aporte teórico da Sociologia da Infância que foi o amparo para poder chegar a algumas conclusões que estão abertas a tantas outras conclusões, pois são crianças ativas, que pensam, que produzem, que criam e recriam as suas histórias. Ouso apresentar, neste momento, um pouco da possibilidade oportunizada a mim em observar, perceber, ouvir, ler e compreender as expressões do universo das Culturas Infantis das Crianças Pantaneiras.

O percurso possibilitou interpretar diversas manifestações e expressões multiculturais verbais e não verbais das Crianças Pantaneiras. O sentimento de poder escrever que elas compartilham saberes por meio de suas linguagens, expressões, compromissos e imaginações sensíveis ao real e mítico, me faz e me apraz de uma maneira surreal. A minha percepção e conexão enquanto observadora deu ênfase ao conhecimento apreendido, a partir da experiência empírica, procurando exaltar a capacidade de desvendar ou interpretar evidências simbólicas, por meio das representações, visões de mundo, possibilitando diversas aprendizagens.

Buscando compreender esse universo; procurei entrelaçar meus saberes, meus sentimentos, e meus pensamentos com as teorias, com a Sociologia da Infância e, a partir desse entrelaçamento, para dizer e mostrar as Culturas Infantis das Crianças Pantaneiras, criei uma imagem/figura, um olhar, um desenho, um gráfico, uma marca, um ícone imagético que representasse esta relação. O resultado foi à escolha da corda, associando ao “laço pantaneiro” e à onipresente brincadeira “pular corda” destas crianças; ‘corda’ que se une, ‘corda’ que entrelaça, ‘corda’ que gira, que pula, que roda, que enleia, enfim, a ‘corda’ é um dos elementos que faz parte da vida dessas crianças, simbolizando a/s sua/s infância/s.



Figura 1 - Corda das Crianças Pantaneiras

Assim, com esta imagem/figura, denominada ‘Corda das Crianças Pantaneiras’, a partir das impressões, interpretações, emoções, sentimentos e sensibilidades que a pesquisa despertou em mim, descrevo as possibilidades do diferente universo infantil de cada uma delas e por meio das delicadas junções que ‘a corda’ pode fazer, escrevo a partir da essência que tem a marca de ser criança e de falar, de contar, de expressar e de dizer a sua história. Apresento a minha percepção e o porquê das escolhas das palavras: *Compartilhamento*, *Comprometimento*, *Linguagem Própria e Imaginação*, pois tive o privilégio de escutar crianças de diferentes idades e de diferentes anos/séries no contexto escolar que revelaram suas ‘vozes’ de diferentes maneiras, entre brincadeiras, diálogos, fotografias, memórias, poesias e muitas outras situações vivenciadas e presenciadas durante a pesquisa etnográfica desenvolvida.

As Crianças Pantaneiras têm uma maneira própria de *COMPARTILHAMENTO*, ou seja, elas têm uma forma peculiar em compartilhar saberes, amizades, objetos, alimentos, brincadeiras, emoções, seriedade interagindo com as outras crianças e adultos ao seu redor. Em minhas observações, pude sentir o quanto elas são responsáveis em compartilhamento de atitudes e saberes próprios do povo pantaneiro. Elas ensinam receitas, elas falam dos animais de forma a ensinar o que deve ser feito com a picada de cobra, de formiga, fala de como laçar o porco do mato, como pescar ‘Lobó’ nos ‘corgos’ e ainda compartilham do tereré como é de costume na ‘lida’ do ir e vir do ônibus, nos intervalos e nas fazendas entre amigos/as onde moram.

As Crianças Pantaneiras têm em sua essência um *COMPROMETIMENTO* com o outro, elas aprenderam em suas rotinas a cuidarem de si e das outras crianças. É impressionante ver o cuidado que elas têm umas com as outras, em relação à amizade que fizeram ao longo do tempo, pelo cuidado necessário que perpassa do mais velho ao mais novo, principalmente nas viagens de ônibus. Esse cuidado inicia-se na estrada, elas esperam os ônibus em um determinado lugar, denominado ‘ponto do ônibus’, e, lugar este, palco das passagens de bichos, pessoas, outros carros e boiadas que, povoam suas imaginações com um cenário da estrada, da poeira de chuva, vento e Sol. Comprometimento esse que se mantém na Fazenda/Escola, na fila, na sala de aula, quando elas saem em passeio no campo, nas aulas de Educação Física e ao descer e subir no ônibus. Diversas vezes ouvi uma perguntando a outra se já tinha almoçado, se já tinha terminado as tarefas, enfim, há esse cuidado de forma expressiva e precisa. Elas necessitam cuidar uma das outras, percebo ainda que esse comprometimento não seja de forma rigorosa, elas não sofrem por terem essa responsabilidade enquanto criança, pelo contrário, essa responsabilidade está inserida no contexto do meio pantaneiro de viver.

As Crianças Pantaneiras têm uma *LINGUAGEM PRÓPRIA* que é única do seu lugar, ela diz ‘corgo’, e não está errado, pois ‘corgo’ é o que sempre escutou; elas dizem ‘vamo brincá’, e não está errado, pois suas linguagens expressam a

melhor forma de dizer alguma coisa, elas não têm um vocabulário coloquial que as/os professores/as ensinam. Elas têm sua família, seus amigos, seus vizinhos, convivem com muitos adultos, vão brincar com outras crianças sem a cobrança de dizer certo ou certo e, ao irem para a lida no campo, seja para trabalhar ou ajudar, o pai, o avô, o tio, o irmão mais velho, vão sempre com alguém e de alguma forma se expressam com um jeito e linguagem que elas sabem e se comunicam muito bem; e culturalmente vão preservando as peculiaridades do cotidiano pantaneiro.

As Crianças Pantaneiras têm em seu íntimo uma IMAGINAÇÃO para além da sua realidade, elas, além de imaginarem por meio do brincar, pois brincam, falam, expressam, interagem, sonham, realizam, imaginam e pensam por meio das histórias contadas ou inventadas pelos seus ancestrais. Essas histórias estão ali, para serem ouvidas, sentidas e até vividas. Elas contam suas histórias míticas e de lendas, de maneira a parecer com a realidade e ainda de estarem na história, pertencerem a ela e até de terem visto o “Lobisomem”, o “Saci”, enfim, essas crianças têm a sensibilidade de que é importante ter ‘medo’ e assim, mesmo inconscientemente, contribuem para a perpetuação da história de seu povo e da preservação do mundo em que vivem, o Pantanal/MS.

4. UMA BREVE RELATO DE MOMENTOS QUE AINDA ESTÃO EM CONCLUSÃO...

Penso ser esta a maneira relatada acima, a mais relevante de dizer sobre as Culturas Infantis das Crianças Pantaneiras, penso ser esta imagem/figura visualizada anteriormente, o retrato mais fiel das minhas observações e dizer que a pesquisa com elas, foi para além de minhas expectativas, foi de alguma forma a possibilidade de externar as suas vidas e de poder registrar, como eu disse a elas, as suas histórias de vidas. Foi a maneira que encontrei de dizer que elas existem!

Estar em uma etnografia demandou aprendizado que colaborou para uma escrita sensível, real e uma observação de muitas crianças, reconhecidas por mim, como atores sociais que produzem sentidos e significados às suas relações e ao mundo que as rodeia, reconhecendo seus modos, suas autorias, suas vidas, suas amizades, seus silêncios, suas diversas línguas e culturas. Foi realmente um desafio enriquecedor e, nesse sentido, apoiei-me principalmente nos estudos desenvolvidos por Sarmento e Corsaro e, ressalvo que dentre os inúmeros aprendizados e conhecimentos adquiridos, a abordagem da Sociologia da Infância e a importante compreensão das vidas das Crianças Pantaneiras, foram as maiores marcas desses atravessamentos que ao longo de um ano a pesquisa me proporcionou.

Desse modo, estar em um momento de conclusão dessa pesquisa, mesmo sabendo que não se tem uma conclusão final, primeiro por se tratar de uma pesquisa qualitativa, e depois por estar escrevendo e registrando as vozes de crianças, pois elas estão em constante movimento, em constante aprimoramento de seus mundos. Diferente dos adultos, as crianças, ou seus grupos, seus pares, tem olhares e percepções diferentes. Cada uma delas tem em seu interior, um desejo, um querer e enxerga aquilo que faz parte do seu repertório emocional, o que faz parte de suas memórias, de seus valores, de suas vidas de criança.

Por isso, escutar as crianças, implica ética e respeito por elas e por sua/s cultura/s. Elas são autênticas e com isso suas emoções e seus saberes estão a todo momento emergindo em nossos diálogos. Por essa perspectiva, é salutar ouvir as crianças desprendidas de nossos saberes, desprendida daquilo que pensamos sobre elas e entender que não chegarei a uma conclusão final, pois tive o ponto de partida e, penso que chegar ao final, significa o fim, ou pode ser o começo novamente, como uma criança, que reinicia tudo de novo e, busca sempre mais uma vez...

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- AQUIDAUANA, MS. Gerência Municipal de Educação. **Regimento escolar**: Escola Municipal Polo Pantaneiro. Aquidauana, MS: [s.n.], 2013.
- ALDERSON, P. Research by children. **Social Research Methodology**, v. 42, n. 2, p. 139-153, 2005.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- _____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago.2005.
- DANTAS, M. Pesquisa para o desenvolvimento sustentável do pantanal brasileiro. In: SIMPÓSIO SOBRE RECURSOS NATURAIS E SÓCIO-ECONÔMICOS DO PANTANAL, 3., 2000, Corumbá, MS. **Anais...** Corumbá, MS: EMBRAPA Pantanal, 2000. p. 1-13.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto as marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância. Projeto POCTI/CED/2002. Braga, PT: Centro de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 2002.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coord.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto, PT: Asa, 2004.

SARMENTO, M.J.; MARCHI, R. C. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. **Configurações**. Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais; Universidade do Minho, Braga, PT, n. 4, p. 91-113, 2008.

SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga, PT: Centro de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 1997.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v.26, n.91, p. 361-378, maio/ago.2006.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A.J. & PRADO, P.D. (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.J. & GOUVEA, M.C.S. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 361-378. maio/ago. 2005.

_____. & CERISARA, A.B. In: Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. SARMENTO, M. J. **O Estudo de caso etnográfico em educação**. Braga, PT: Instituto de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 2003.

_____. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R.L. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

SARMENTO, M.J. & PINTO, M. **As crianças, contextos e identidade**. Braga, PT: Centro de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 1997.

DIVERSIDADE CULTURAL E CRIANÇAS: UM ESTUDO SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Cristiane Pereira De Souza Francisco
Universidade Federal de São Carlos/SP - Brasil
kriskathi@hotmail.com

Fernando Donizate Alves
Universidade Federal de São Carlos/SP - Brasil
alves.sommer@gmail.com

Luana Zanotto
Universidade Federal de São Carlos/SP - Brasil
luanazanotto@yahoo.com.br

RESUMO

Apesar de a Diversidade Cultural transparecer nas relações sociais de crianças durante as aulas Educação Física, nenhuma vertente da Diversidade emerge exclusivamente das aulas, ocorrendo assim apenas as manifestações dessas, que são existentes na sociedade como um todo. Podem nos perguntar: “mas se não emergem das aulas de Educação Física por que estudar a Diversidade Cultural neste contexto?” Ousamos então responder a pergunta dizendo: “e por que não estudar Diversidade Cultural neste contexto?”, posto que a Educação Física seja um dos ‘braços’ da Educação escolar para educar crianças. Diríamos que é a parte mais divertida da Educação dentro da escola, afinal as crianças saem da sala de aula para atingirem objetivos de aprendizagem por meio do brincar, jogar, dançar, lutar ou se expressar. E por que não utilizar as aulas de Educação Física para estudo desse tema? Devolvemos

novamente a questão, deixando a justificativa para o não uso, para aqueles que ainda enxergam as aulas de Educação Física como um mero momento de lazer, de extravasar as energias. Como não enxergamos o porquê não, esse estudo objetivou compreender e investigar a Diversidade Cultural em aulas de Educação Física de uma turma do 1º ano de Ensino Fundamental, durante as práticas e diálogos. De abordagem qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida no primeiro semestre de 2017 em uma escola estadual do interior paulista brasileiro, na qual a pesquisadora é professora há 12 anos. Utilizamos como método para a coleta de dados a observação participante das aulas do primeiro ano do Ensino Fundamental, seguido pelo registro em diários de campo. Os resultados demonstraram que a Diversidade Cultural para as crianças pequenas se expressa de um modo pouco explícito, ou seja, sutilmente no conviver cotidiano, em momento como à formação de fila por ordem de tamanho, o alongamento e o aquecimento. Concluímos que ao descrever tais situações corroboramos com ações que podem passar despercebidas em um contexto amplo tal como a Diversidade Cultural, mas que também demarcam de sua presença.

Palavras Chaves: Diversidade Cultural. Professora/pesquisadora. Ensino Fundamental.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é um fragmento da dissertação de mestrado intitulada: O eu, o outro e o nós: um caminho para compreender a Diversidade na Educação Física Escolar na perspectiva das crianças. Nesse estudo compreendemos que a Educação Física Escolar é uma prática social, por isso, tem em si a capacidade de ser um contexto para a compreensão da Diversidade Cultural pelas representações das crianças sobre o tema.

Pesquisar com base nas práticas sociais tem por objetivo “compreender como e para que as pessoas se educam ao longo da vida, em situações não escolarizadas, assim como aprender a influência desses processos nas aprendizagens escolares” (Oliveira et al., 2014, p. 29). Mediante o conceito, a Educação Física Escolar é compreendida como prática social, por ser capaz de produzir conhecimentos condizentes e importantes tanto para as pessoas quanto àqueles a que está exposta. Nesse sentido, a Educação física possibilita a aparição de uma postura crítica com relação à realidade que é imposta, visando desnaturalizar, refletir e ainda confrontar suas finalidades de ensino com a realidade do cotidiano da vida das crianças, construindo saberes a partir do conviver e do dialogar em uma relação de participação horizontal.

Apesar de a Diversidade Cultural transparecer nas relações sociais das crianças durante as aulas, nenhuma daquelas que chamamos de vertentes emergem

exclusivamente desta prática social, ocorrendo assim apenas às manifestações dessas, que também são existentes na sociedade. Assim, podem nos perguntar: “se não emergem das aulas de Educação Física por que estudar a Diversidade Cultural neste contexto?” Ousamos então responder a pergunta dizendo: “e por que não estudar Diversidade Cultural neste contexto?”, posto que a Educação Física seja um dos ‘braços’ da Educação escolar para educar crianças. Diríamos até mesmo que é a parte mais divertida da Educação dentro da escola, afinal as crianças saem da sala de aula para atingirem as finalidades educativas por meio do brincar, jogar, dançar, lutar ou se expressar, longe de um local metódico, organizado com carteiras a homogeneizar a atenção a um único local: a lousa.

E por que não utilizar as aulas de Educação Física? Devolvemos então a pergunta deixando a justificativa para o não uso, para aqueles que ainda a enxergam como um mero momento de lazer, apenas para extravasar as energias, tendo, na melhor das hipóteses, a bola seu único material de trabalho e o ‘futebol’ como único conteúdo. Como não enxergamos o porquê não, nos debruçamos a analisar a Diversidade Cultural e, sobre o qual apresentaremos nossas análises e interpretações.

Com isso, o objetivo desse estudo é compreender e investigar a Diversidade Cultural em aulas de Educação Física de uma turma do 1º ano de Ensino Fundamental, durante as práticas e diálogos.

Buscamos apoio na abordagem cultural, que tem por primazia a utilização de práticas que levem as crianças a refletir e a entender o papel do ser humano na complexa sociedade em que vive. Por isso, nessa abordagem existe uma preocupação com a formação destas crianças baseada nas diferentes culturas que compõem as regiões, o que explica as diferenças existentes intergrupos e intragrupos.

Na abordagem cultural, pelo viés dos Estudos Culturais, a conotação de cultura corporal não é aquela que estamos comumente acostumados a ver e a ouvir entre os professores de Educação Física Escolar. O termo ‘Cultura corporal’ nesse estudo expressa um conceito sem fixação, em contínua construção e reconstrução, e tem nas relações de poder a veiculação de seu significado. Diante disto, contemplamos uma cultura corporal sem predefinições e com experiências dos sujeitos, cujos resultados são incertos, porém que contam com a participação efetiva de professores e alunos, de modo a analisar criticamente as práticas corporais que estão vivenciando (Neira; Gramonelli, 2017).

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, pois o seu desenvolvimento implica na construção de informações através da descrição dos fatos e falas que

são observadas no cotidiano da aula de Educação Física Escolar. Deste modo, os pesquisadores se inserem e passam a fazer parte deste processo, retratando o que se vê e ouve, sem juízos de valores, buscando sermos os mais fidedignos possíveis com a realidade (Bodgan & Biklen, 1994; Minayo, 1996).

Utilizamos como método para a coleta de dados a observação participante das aulas do primeiro ano do Ensino Fundamental, seguido pelo registro em diários de campo.

O local escolhido para a realização da pesquisa foi uma escola estadual localizada no município de Araraquara-SP, onde a pesquisa se desenvolveu durante o primeiro semestre de 2017.

Para a análise dos dados utilizamos à ótica da hermenêutica-dialética descrita por Minayo (1996). Segundo a autora, a análise hermenêutica- dialética tenta escapar de ser uma mera técnica metodológica, posto que possua flexibilidade para interpor recursos tanto da análise de conteúdo quanto da análise do discurso. Enquanto a hermenêutica em sua versão contemporânea engloba interpretações dos escritos e as formas verbais e não verbais de comunicação, a dialética trás o pensamento crítico com base no aporte teórico utilizado durante a realização da pesquisa.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados demonstraram que a Diversidade Cultural para as crianças pequenas se expressa de um modo pouco explícito, ou seja, sutilmente no conviver cotidiano, em momento como à formação de fila por ordem de tamanho, o alongamento e o aquecimento.

A primeira questão observada é a utilização da fila, uma estratégia de organização adotada desde a Educação Infantil com os famosos trezininhos e permanecem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O recorte de diário de campo a seguir denota a situação:

Os alunos saíram da sala de aula na sequência de primeiro as meninas e depois os meninos. O aluno João Pedro estava brigando com o Thiaguinho por posição na fila, chegando a um empurrar o outro.

Nicole: “Poxa, eu queria ser baixinha para ser a primeira da fila sempre”.

Professora/pesquisadora: “Mas quando voltamos é por ordem de chegada”.

Nicole: “Ah! Mas queria ser sempre a primeira”.

(DIÁRIO DE CAMPO II - 16/03/2017).

Se as aulas seguissem uma abordagem cultural a questão da altura ou a separação por gênero não existiria, uma vez que as mesmas não se fazem presentes

na vida social, apesar de haver filas em diversas situações cotidianas, desde a entrada em ônibus até a ida ao cinema. Mas, a formação de fila nesses exemplos parecem mais justas do que a praticada durante as aulas de Educação Física, por não haver diferenciações entre as crianças, não devido a algum traço físico ou gênero, mas apenas pela referência de quem chegou primeiro.

Talvez uma aula na qual as crianças sejam colocadas diante desse problema ou se locomover de um lugar ao outro, sem causar problemas com a gestão (que tem a fila como caráter de organização e disciplina), seja uma possibilidade para respeitar a Diversidade Cultural dos alunos, sem a utilização de marcadores sociais da diferença como altura ou gênero. Com isso, nos aproximamos do que Neira e Nunes (2006) apontam como ser condizente com a abordagem cultural na Educação Física.

Não se trata de aprender a partir de elementos simples conhecidos, mas de produzir um novo conhecimento como resposta às indagações surgidas a partir de uma situação real complexa, recorrendo individual ou coletivamente a múltiplos procedimentos e ações (Neira & Nunes, 2006, p. 242).

Pensando nesses procedimentos e ações, encontramos a segunda questão sobre os conflitos advindos da prática do alongamento e do aquecimento durante as aulas de Educação Física, as quais não respeitam a Diversidade Cultural das crianças, ao quererem padronizar seus movimentos.

Nessa premissa o alongamento e o aquecimento são atividades impostas ainda com resquícios da visão biologista traduzida pela questão da saúde, em que está presente não apenas na unidade escolar investigada, mas em muitas quadras espalhadas pelo Brasil. Além disso, essa forma como é trabalhado o alongamento e o aquecimento, envolvem as crianças em uma prática corporal que para elas não fazem sentido, por não verem aplicabilidade destas, nas atividades posteriores. Assim, surgem os comportamentos desviantes, manifesto pela desatenção das crianças, as quais recebem punições por meio da chamada de atenção da professora.

Essa postura de aula desencadeia a produção de novos marcadores sociais da diferença, com adjetivações como indisciplinado, bagunceiro, mal educado, agitado, que comumente e infelizmente está presente nos corredores da escola ao se referirem as crianças que não seguem a homogeneidade esperada.

Justificamos a presença deste tipo prática em todas as aulas, devido às obrigações burocráticas que devem ser cumpridas pela professora, por serem acompanhadas pelo coordenador da área de Educação Física da diretoria de Ensino de Araraquara. Esse coordenador orienta a realização e registros destas atividades nos diários de classe do professor. Em contrapartida a essa concepção Neira e Nunes (2006, p. 240) apontam que:

O método sugerido para uma abordagem cultural da Educação Física não comporta, em sua rotina, os tradicionais elementos da pedagogia tecnicista: semanários ou cronogramas de aula. Isso decorre do fator imprevisto, e não de uma aula improvisada, nem mesmo do laissez-faire. Em síntese, a proposta depende dos questionamentos e interesse surgidos a partir da problematização dos temas por parte dos alunos, dos professores ou da comunidade escolar.

Com isso, compreendemos que se o alongamento e o aquecimento são exigências a serem cumpridas pelo professor na escola, a sua prática poderia ser melhor conduzida caso os movimentos fossem construídos pelos próprios alunos, com base em suas percepções de necessidade, ou mesmo de acordo com o que a atividade do dia lhes exigirá. Deste modo, os alunos poderiam compreender sua importância, por estar relacionada com o patrimônio da cultura corporal que esta à sua volta.

Prosseguimos elencando a terceira questão observada, a obesidade, que nos apareceu durante uma das aulas.

Fernanda veio dizer que o Hulk estava chorando. Fui em direção a ele e então ele disse que não era nada (mas estava com rosto vermelho e o olha com lágrimas) e repetiu dizendo que não era nada.

Falei ninguém chora sem motivo.

Perguntei o que havia ocorrido novamente para Hulk e ele disse que o Thiaguinho ou Flash havia pisado no pé dele e o chamou de gordo burro.

Perguntei qual, referindo-me ao Thiaguinho e ao Flash. Ele disse que era Flash e apontou pra ele.

Chamei Flash e chamei a atenção dizendo que era feio ofender as pessoas, chamando-as de burro, pois ninguém era burro, pois burro é um animal e ninguém ali era um animal. Quanto à questão sobre ser gordo, falei que não se deve ofender ninguém pelo peso que possui e disse: “Eu também sou gorda e qual o problema?”

Miguel que estava perto disse: “Nenhum e professora ele também é gordinho, até mais do que o Hulk”.

Então pedi para ele pedir desculpa, ele o fez, mas voltou para o seu lugar na fila rindo.
(DIÁRIO DE CAMPO X- 10/04/2017)

Nesse contexto a obesidade é representada no xingamento “gordo”, devido à estética da criança não condizer com um padrão de beleza vigente na sociedade atual. Pensamos que a questão de ser gordo ou magro é relativa e apontamos isso em acordo com o senso comum no período da renascença, época em que as pessoas gordas tinham o apreço das outras por atrelarem essa imagem corporal à saúde, enquanto, na antiguidade grega, buscava-se corpos atléticos em comparação aos

deuses. Porém ao ampliarmos as fontes de conhecimentos sobre a questão, temos que em ambas as épocas não havia o olhar para o corpo, e que, portanto, a visibilidade do corpo é uma questão contemporânea que segundo Sant'anna (2001) atrelada a uma carga subjetiva. Deste modo, visualizamos o ser “gordo” como uma questão cultural, para além de uma questão de saúde pública que se tornou a obesidade, devido aos inúmeros problemas de saúde que dela podem decorrer.

“Gordo” é um termo cultural, uma identidade transfigurada pelo peso correto ou incorreto, assim como um marcador social da diferença que pode desencadear diversas formas de verbalizações e ações. No ambiente escolar essa dinâmica não se mostra diferente e, frente a sua ocorrência, intitula-se por *bullying*. Segundo Corsaro (2011), o *bullying* pode expor a criança ao medo, à violência, à vitimização e, por consequência, à perda da infância, tudo devido a xingamentos, rejeição dos colegas e ações abusivas dos chamados “valentões”.

Compreendemos esses comportamentos como reflexo de uma hierarquização das identidades por meio da normalização. De acordo com Silva (2014, p. 83), a “normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença”. Logo, estar com sobrepeso ou ser obeso foge do que é considerado normal. Em diálogo, Silva (2014) diz que não se percebe o que se está fazendo quando se elege uma identidade como normal, pois essa adquire força tamanha e deixa de ser uma identidade para ser a identidade. Desse modo, o normal se naturaliza a ponto de se tornar invisível e colocar as outras identidades dentro daquilo que se taxa como antinatural, indesejado, ou seja, anormal.

Nesse caso, utilizar a palavra “gordo” como verbalização para ofender e ocasionar sentimento de inferioridade não é o reconhecimento da diferença como identidade, mas sim o reconhecimento do idêntico e, por consequência, gera exclusão daquilo que não é postulado como igualdade. Portanto, ser gordo é anormal, e xingar o outro de gordo o afasta daqueles que são tidos como normais, tornando-os, por sua vez, repulsivos.

Situações como essas deixam transparecer vertentes da Diversidade Cultural para além, do marcador social da diferença obesidade, deixa a mostra o preconceito, a discriminação, que podem levar a exclusão ou auto exclusão.

Apenas pedir desculpa como ocorreu no excerto anteriormente destacado não concretiza solução para o problema. Mazzoni e Neira (2017) dizem que o professor deve traçar um diálogo cultural, isto é, dialogar junto com seus alunos entre a ideologia da cultura dominante e a ideologia de outras culturas mostrando outras realidades e fortalecendo a questão de valorização da diferença. Com esses diálogos, acrescentamos ser possível o início de um processo de desnaturalização da identidade normal e do padrão de beleza, assim também como passaremos a falar de Diversidade Cultural.

4. CONCLUSÃO

Ao buscarmos compreender e investigar a Diversidade Cultural em aulas de Educação Física de uma turma do 1º ano de Ensino Fundamental consideramos corroborar com a visibilidade de contextos que podem passar despercebidos em um cenário amplo como a Diversidade Cultural, mas que por meio desse estudo elas também demarcações de sua presença.

Seja nas filas com a separação por gênero e tamanho ou no alongamento e no aquecimento, demarcadores sociais da diferença demonstraram intitular as crianças como indisciplinadas/“bagunceiras”, quando em verdade deveríamos nos questionar: Será que o alongamento é de fato tão importante? Seja ao se falar sobre a obesidade, deixando as crianças tecerem seus sentidos e compreensões sobre, para que ela deixe de ser um marcador social da diferença, ficando restrita a apenas um problema de saúde pública.

Essas falas e ações demonstraram que vertente da Diversidade Cultural rodeia o universo dessas crianças durante as práticas e conversas sobre as aulas de Educação Física Escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. (Tradução de Reis, L. G. R.). 2. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Mazzoni, A. V. & Neira, M. G. (2017). Relações entre experiências pessoais e uma educação física sensível à diversidade cultural. *Motricidades: Rev. SPQMH*, 1(1), Consultado em outubro, 2018, em <http://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463.2017.v1.n1.p3-16/pdf>
- Minayo, M. C. de S. (1996). *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco.
- Neira, M. G. & Gramorelli, L. C. (2017). Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. *Rev. Pensar a Prática*, 20(2). Consultado em outubro, 2018, em <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/38103/pdf>
- Neira, M. G. & Nunes, M. L. F.(2006). *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte.
- Oliveira, M. W. & Gonçalves e Silva, P. B.; Gonçalves Júnior, L.; Montrone, A. V. G.; Joly, I. Z. L. (2014). Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: Oliveira, M. W.;

- Sousa, F. R. (Orgs.). *Processos Educativos em Práticas Sociais*: pesquisas em educação (pp. 29-46). São Carlos: EDUFSCar.
- Sant'anna, D. B. (2001). *Corpos de passagem*: ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: Estação Liberdade.
- Silva, T. T. A produção social da identidade e da diferença. (2014). In: Silva, T. T. (Org.) *Identidade e diferença*: na perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes.

CIDADANIA E LITERATURA NO JARDIM DE INFÂNCIA: PROJETANDO EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS

Ariana Fonseca
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
ariana.fonseca@gmail.com

INTRODUÇÃO

As sociedades têm atualmente uma nova realidade social multicultural, que influencia o domínio educativo de uma forma significativa. Esta realidade leva-nos à necessidade de uma perspetiva diferenciada.

Tal como perspetivaram Cortesão e Stoer (1996), é necessário reconhecer o ato educativo como ato social e o reconhecer a escola como uma organização, que vai promover mudanças sociais. É nesta esfera que a educação intercultural emerge, como um “processo em (re)construção permanente” (Silva, 2003, p. 368), conjecturando uma abordagem baseada no respeito mútuo e igualdade, concentrando-se no desenvolvimento de “capacidades dirigidas para a compreensão de diferentes modos de pensar e viver” (Oliveira e Sequeira, 2012, p.86).

Quando inserida em contexto escolar, articula um currículo adaptado às origens e necessidades dos alunos, valorizando as suas culturas de origem, num processo de ensino-aprendizagem orientado de acordo com o contexto de cada aluno. Esta perspetiva proporciona um espaço aberto, onde se partilham aprendizagens e diálogos e onde se desenvolvem competências de igualdade, respeito e cooperação. Deste modo pretende-se que os alunos, desde as idades mais precoces, partilhem oportunidades de convivência social onde possam vivenciar experiências educativas significativas para desenvolverem e alicerçarem estas competências.

Será através da educação pré-escolar que as crianças irão alargar o seu repertório cognitivo, afetivo, social e relacional, aprendendo com as interações

com crianças e adultos, através de práticas pedagógicas que fomentem o desenvolvimento de atitudes e valores morais, que vão constituir a base para que cresça e se torne num adulto consciente e cívico. É por isso essencial que as crianças desenvolvam competência intercultural, para

que possam lidar correta e civicamente, com a diversidade que caracteriza as nossas sociedades, pois as interações realizadas pelas crianças neste período serão os alicerces das relações humanas.

Neste âmbito, o trabalho cooperativo entre adulto-criança e criança-criança, vai funcionar como processo interativo, que promove o envolvimento das crianças, sendo que é “em participação, pela participação, que a criança aprende a exercer os seus direitos e deveres como ser social” (Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho, 2011, p.72). Assim, a pedagogia em participação promove a liberdade e a cooperação, levando a criança a participar na sua construção, tornando as aprendizagens realmente significativas. Esta vai interligar-se com o trabalho de projeto, um “meio promissor de estimular predisposições que permanecerão durante toda a vida” (Katz e Chard, 1997, p. 267), e com o envolvimento ativo dos pais no processo educativo, que dará continuidade ao trabalho realizado diariamente no jardim de infância, promovendo a participação de todos e promoção da igualdade de direitos, numa perspetiva democrática, cultural, social e cívica.

O jardim de infância é também um local privilegiado para a exploração da literatura infantil. Esta tem uma importância fundamental na educação desde as idades mais precoces. Desempenha um papel essencial para fomentar a educação intercultural, pois as mensagens transmitidas através do seu texto promovem a aquisição de novos saberes acerca de outros povos, culturas e tradições, dando à criança um panorama amplo, acerca de realidades diferentes. O contacto com outros valores e com o Outro levam a criança a compreender a diversidade do mundo onde está inserida. Assim, as histórias vão permitir “que a criança se identifique com múltiplas personagens que interagem em diferentes contextos” (Leite e Rodrigues, 2001, p.40), aprendendo a lidar com uma realidade plural e consciencializando-se para o exercício da cidadania, num mundo global. Desta forma, o recurso a materiais literários constitui-se como um dispositivo pedagógico na educação intercultural. Neste âmbito, o educador deve ter consciência das mensagens veiculadas pelas narrativas, sublinhando as dimensões que se relacionam com a diversidade e tendo em conta o seu valor educacional para o desenvolvimento de competências do foro intercultural. Com efeito, o uso de literatura multicultural na educação pré-escolar promove o desenvolvimento de “critical thinking skills, intercultural understanding and lead to a more nuanced understanding of the power relations underpinning our society” (Dolan, 2014, p. 102).

OBJETIVOS

Atualmente podemos encontrar vários materiais literários, que evidenciam temas sociais emergentes como a multiculturalidade ou o racismo. Nestes, são frequentemente retratadas personagens que evidenciam e/ou exploram, assuntos e valores universais. São ainda apresentados estereótipos e preconceitos, visíveis no quotidiano. Tudo isto torna o livro infantil numa ferramenta cultural essencial, para apoiar a criança no conhecimento e relacionamento com o mundo envolvente, ajudando-a a compreender as relações entre as pessoas (Azevedo, 2006), promovendo a emergência de pensamentos críticos acerca da realidade (Colomer, 1999; Morgado e Pires, 2010) e permitindo à criança conhecer-se a si e ao Outro (Azevedo, 2006), para que possa determinar as suas próprias representações.

Foi definida como problemática do estudo a compreensão do contributo do trabalho pedagógico com base na literatura infantil, para o desenvolvimento da interculturalidade por parte de um grupo de crianças, tendo sido estabelecidos como objetivos da investigação: (i) compreender as experiências interculturais de exploração de literatura infantil, patentes nas relações sociais das crianças com pares e adultos e na sua perceção do mundo envolvente; (ii) compreender as aprendizagens interculturais patentes no comportamento das crianças; (iii) fomentar o desenvolvimento da competência intercultural nas crianças.

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido através de um projeto de intervenção com um grupo multicultural de 24 crianças com 4/5 anos. Este projeto visou a integração de conteúdos curriculares a partir da exploração de histórias com temas sociopolíticos atuais, numa perspetiva holística, e teve como finalidade compreender o processo de desenvolvimento da competência intercultural de crianças do ensino pré-escolar, utilizando como estratégia as narrativas multiculturais. Assumiu-se como uma investigação-ação participativa, em que os dados foram recolhidos através de observação participante, notas de campo e meios audiovisuais durante um período de oito meses.

Deste modo, associaram-se as histórias escolhidas às divisões por continentes que constituem o mundo, estando o projeto organizado de acordo com as áreas de conteúdo da educação pré-escolar (Silva *et al.*, 2016), em blocos de intervenção distintos, onde foram abordadas diferentes áreas e/ou temas sociopolíticos, como se pode observar no quadro 1.

Bloco de intervenção	História explorada	Conteúdos/ Temas
A Continente: Europa	O nabo gigante	- Diversidade cultural e linguística; -Gastronomia típica europeia; -Arte e património;
B Continente: África	A surpresa de Handa	- Diversidade cultural e linguística; - Músicas/ danças tradicionais africanas; - Arte africana;
C Continente: América do Norte	As cores de Mateus	- Diversidade cultural; - Racismo; - Adoção;
D Continente: América do Sul	Dançar nas nuvens	- Diversidade cultural; - Migração;
E Continente: Ásia	Lili e o jardim da Índia	- Diversidade cultural e religiosa; - Tradições religiosas do Hinduísmo;

Quadro 1 - Organização geral dos blocos de intervenção

RESULTADOS

Através do cruzamento de dados, evidenciam-se as mudanças observáveis no comportamento das crianças, durante e após o trabalho pedagógico com as histórias infantis.

As experiências interculturais fomentadas agiram como estratégia educativa (Oliveira e Sequeira, 2012) e como elemento potenciador de aprendizagens. Deste modo, existiram diferentes experiências decorrentes do processo, que se enumeram de seguida:

(i) O envolvimento crescente da participação das crianças na construção e desenvolvimento do projeto;

Segundo Carvalho (2015), reconhecer a criança como ator social implica a promoção da ampliação dos seus direitos sociais de participação na sociedade e na educação de infância. Ou seja, o processo educativo deve incidir em “escutar suas vozes e incluir suas formas próprias de pensar e agir (...)” (*Ibidem*, p.125), criando espaços de abertura que potenciaram a participação e as escolhas nos diálogos de grupo e nas propostas a serem realizadas. Assim, a metodologia de trabalho de projeto focou-se numa perspectiva de aprendizagem colaborativa

(Cortesão e Stoer, 1996; Oliveira-Formosinho *et al*, 2011; Malavasi e Zoccatelli, 2013) e valorizou os interesses das crianças, que sob a mediação da educadora se envolveram em trocas de ideias, na planificação das atividades e nas pesquisas realizadas (Vasconcelos *et al*, 2012), tendo em conta os seus interesses e implicando-as ativamente nas experiências, para que as aprendizagens se tornassem realmente significativas e promovessem o trabalho cooperativo, o respeito mútuo e a aceitação do ponto de vista do Outro. Existiram crianças que tomaram a iniciativa de forma recorrente, para propor e/ou escolher uma atividade ou pesquisa relacionada com o tema a explorar, pretendendo dar a sua opinião em contexto de grupo e tendo capacidade para fundamentarem o seu ponto de vista. Após as experiências vivenciadas através deste método educativo, as crianças evidenciaram mobilizar outras experiências resultantes do processo, tal como a participação das famílias.

As crianças demonstraram vontade de divulgar o seu trabalho e os conhecimentos adquiridos ao longo do desenvolvimento das atividades e das interações resultantes destas, aos colegas da instituição, especialmente no trabalho de projeto C que se movia à volta do preconceito do racismo e da discriminação. Neste projeto refletiram em torno da questão “Como podemos combater o racismo?”. Este tema mobilizou ‘ferramentas’ emocionais e empáticas no grupo, notório na nota de campo: “A L.C. disse: *aprendemos que temos que ser amigos de todos os meninos, não faz mal ser diferente, isso é bonito*”. Afirmações como esta denotam a integração de conhecimentos, e a sensibilização a atitudes e competências ligados à interculturalidade, comprovando o papel da pedagogia de projeto na criação de uma cultura escolar que fomenta o papel da criança como um ser capaz, pensante, que carece de compreender o mundo que a rodeia e nele participar, que vê a criança como “alguém aberto ao novo e ao diferente” (Barbosa e Horn, 2008:87).

As interações entre pares foram um dos fatores potenciadores do desenvolvimento do grupo, funcionando como um catalisador da construção coletiva. Existiram vários espaços de diálogo e reflexão entre crianças e adulto-criança. O processo de mudança no grupo foi sentido ao longo do projeto, tornando-se mais evidente em momentos de interação, quer em pequeno, quer em grande grupo.

(ii) A participação das famílias e a mediação das crianças na relação escola-família;

As famílias, nomeadamente os pais e alguns avós, atuaram como entidades de apoio aos interesses das crianças, servindo de coorientadores e consequentemente

de facilitadores do desenvolvimento de competência intercultural. Deste modo, as dinâmicas de participação familiar tiveram também um papel fundamental nas experiências interculturais vivenciadas (Silva *et al*, 2016). Existiram diversos momentos em que as famílias concretizaram intervenções, quer em contexto de sala, quer em contexto familiar.

A interação e os processos dialógicos das crianças com os adultos de referência, nomeadamente com a equipa de sala e as famílias, contribuíram para alargar as trocas de informação das crianças a outros contextos, o que lhes que permitiu aumentar os seus conhecimentos a outros contextos e criar uma maior proximidade/interação entre escola e família (Silva *et al*, 2016). Neste âmbito, é importante salientar o trabalho efetuado a dois níveis: **as crianças como mediadoras da relação escola-família** (Silva *et al*, 2016). Os comportamentos das crianças promoveram a continuidade das aprendizagens escolares no contexto familiar (McDermott, 2008), pois foram promovendo diálogos constantes, onde reportavam as temáticas apreendidas nas histórias, dando um papel de maior destaque aos pais, na sua vida escolar, evidente nas **opiniões expressas pelas famílias no decorrer do desenvolvimento do projeto**. Potenciar as relações entre a família e a escola, fomenta uma “escola intercultural” (Silva, 2003), pois ambos os agentes são considerados partes igualitárias do processo de ensino-aprendizagem, tendo os dois uma influência basilar na vida escolar das crianças.

(iii) A integração de conteúdos curriculares a partir da exploração das histórias, numa perspectiva holística;

O projeto de intervenção pautou-se pela integração de conteúdos que articulassem o currículo pré-escolar, encadeando todas as áreas de conteúdo, o que pressupõe a aprendizagem numa perspectiva holística, “dado que a construção do saber se processa de forma integrada e há inter-relações entre os diferentes conteúdos” (Silva *et al*, 2016, p.31), com os fundamentos educativos descritos nas OCEPE, que se correlacionam com as conceções da educação intercultural, expressas através das áreas e temas sociais explorados ao longo da intervenção pedagógica e manifestados nas aprendizagens realizadas nas diferentes dimensões dos modelos de competência intercultural de Byram (1997) e de Deardorff (2006).

Deste modo, os processos colaborativos, assim como as narrativas, foram o veículo para a integração curricular, emergindo como uma dinâmica alargada, através do envolvimento das crianças no processo de descoberta do Outro, na exploração dos conhecimentos acerca do meio envolvente e na reflexão acerca da diversidade. As crianças realizaram aprendizagens significativas, sendo capazes

de as aplicarem em contexto, mobilizando os conhecimentos nas diferentes áreas de conteúdo de forma integrada.

Relativamente às aprendizagens interculturais patentes nos comportamentos das crianças, é importante salientar que no contexto da educação de infância, a aprendizagem acontece nas vivências diárias e é a partir das interações realizadas, que as crianças vão desenvolvendo gradualmente as competências nas várias áreas.

Os modelos de competência intercultural de Byram (1997) e Deardorff (2006) privilegiam as **atitudes** como dimensão primordial a trabalhar, de forma a desenvolver a autoconsciência e transformação gradual dessas atitudes como elementos essenciais, no processo de desenvolvimento de competência intercultural. Ao longo do projeto de intervenção, várias crianças evidenciaram uma sensibilização nesta dimensão, manifestada através da compreensão das outras culturas, por meio da observação de elementos visuais presentes nas ilustrações dos livros. Manifestaram também atitudes de curiosidade e interesse pelas culturas, costumes e tradições do Outro, o que foi observável nas atividades desenvolvidas nos vários blocos de intervenção do projeto.

À medida que o projeto se desenvolvia, as crianças evidenciaram também aprendizagens, que se integram nas dimensões seguintes dos modelos de Byram (1997) e Deardorff (2006), respetivamente - **conhecimentos e compreensão** - nomeadamente ao nível da integração de conhecimentos acerca da cultura do Outro e consciencialização da sua própria identidade cultural, pois compreender a nossa própria cultura é uma ponte para compreender a dos outros (Byram, 2008; Ramos, 2011, 2013).

Nesta dimensão salienta-se o reconhecimento da diversidade como forma de semelhança (Byram, 2008; Ramos, 2011, 2013) e a consciencialização emergente da existência de outras identidades sociais e culturais (Oliveira e Sequeira, 2012), visível ao nível das conceções de: (1) diversidade linguística (Byram, Gribkova e Starkey, 2002) nomeadamente relativas à consciencialização acerca de outros reportórios linguísticos; (2) identificação de diferentes manifestações religiosas; (3) consciencialização de tradições de outros povos como fator de identidade cultural. Ramos (2011, 2013) defende que conhecer e compreender normas, valores e códigos culturais, consciencializa para as especificidades de cada cultura, uma componente incontornável para desenvolver competências no domínio intercultural.

Transversalmente a estas aprendizagens, as crianças evidenciaram **skills** emergentes, componentes essenciais à dimensão referida e necessárias à mobilização do conhecimento e compreensão do Outro, que levam o sujeito a saber ouvir, interpretar e relacionar-se com o que é culturalmente diferenciado, fundamentais no desenvolvimento da consciência intercultural, tal como preconizado nos modelos de Byram (1997) e Deardorff (2006). Deve destacar-se

que o grupo iniciou o processo de **consciencialização acerca da importância de alguns temas sociais explorados**. O vínculo afetivo da adoção, assim como a conceção de racismo - identificação de atitudes discriminatórias/ formas de combater o racismo (Morgado e Pires, 2010) - foram algumas das aprendizagens mais patentes nos comportamentos das crianças.

A familiarização com o fenómeno migratório foi outro ponto fundamental do projeto. Esta consciencialização é necessária “for all citizens, including our young learners, to understand the complex issue of seeking refuge” (Dolan, 2014, p. 95) e está intimamente relacionada com noções de justiça, igualdade, respeito mútuo e liberdade (*Ibidem*). Este conceito foi explorado em estreita ligação com as estruturas familiares multiculturais. O contato precoce do grupo com estas perspetivas globalizantes permitiu o conhecimento de diferentes realidades. Um aspeto importante a ressaltar, é defendido em ambos os modelos e pauta-se na familiarização com noções precoces de **alteridade**, em que elementos do grupo demonstraram compreender a interação/interdependência do Outro, outra componente necessária para o desenvolvimento de consciência intercultural (Byram, 1997; Deardorff, 2006; Ramos, 2011,2013).

Neste âmbito, a aprendizagem intercultural emergente - e a mais evidente - foi a **capacidade empática** que algumas das crianças começaram a evidenciar no decorrer do projeto, nomeadamente pela personagem Mateus, figura central da história III. Após compreenderem a história e interiorizarem os seus conteúdos, as crianças começaram a contextualizar o tema do racismo, com as situações que observaram na história, evidenciando sensibilização à discriminação da qual a personagem Mateus foi vítima.

A última dimensão do modelo de Byram (1997) remete para a **consciência cultural**, numa visão mais ampla da multiculturalidade, assim como de questões ligadas às temáticas sociais, tais como o preconceito, o racismo, a migração ou a adoção. Esta dimensão é visível nos comportamentos evidenciados pelas crianças (Deardorff, 2006), sendo que todas as aprendizagens explicitadas anteriormente podem considerar-se uma manifestação da consciência (inter)cultural (Byram, 1997; Deardorff, 2006; Ramos, 2011,2013).

Tendo em consideração que no ensino pré-escolar o tempo incorpora dinâmicas de participação no trabalho educativo e inclui experiências múltiplas, linguagens plurais e diferentes culturas (Oliveira-Formosinho *et al*, 2011) e o espaço se considera “como um território organizado para a aprendizagem (...) aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades (...) Um lugar para aprender porque dá acesso aos instrumentos culturais” (*Ibidem*, p.11), os momentos de brincadeira livre, evidenciaram-se como espaços de aprendizagens culturais. Assim, nestes momentos, o grupo criou diversas situações de jogo simbólico em

que eram “pessoas de outros países”, recriando situações retratadas nas histórias e utilizando os materiais presentes nas áreas para recriar tradições, como trajes ou alimentação típicas. Estes momentos servem também como exemplos das marcas de **comportamento observável resultante do conhecimento interiorizado** (Deardorff, 2006).

Deste modo, o desenvolvimento da competência intercultural emergiu como transversal, quer às experiências, quer às aprendizagens interculturais, sendo concretizado através destas. Assim, a operacionalização do projeto passou por promover experiências de âmbito intercultural, o que vai ao encontro do que está preconizado pela Unesco (2013, p.22), “intercultural competences also must be actively taught, promoted, enacted”.

As vivências interculturais experienciadas no decorrer do processo educativo, permitiram ao grupo desenvolver competências em várias áreas e demonstrar atitudes positivas face a elementos que retratavam a diversidade. Subentende-se que os efeitos das experiências interculturais na integração das aprendizagens de outras culturas no espaço escolar foram positivos, numa perspetiva de educação para a cidadania intercultural (Byram, 2008). Neste âmbito deve ainda ressaltar-se a educação pré-escolar, como ambiente promotor de experiências ao nível do diálogo e da participação e de aprendizagens ao nível do saber-ser e saber-fazer (Mendonça, 1994), primeiro passo para interações com o diverso e no desenvolvimento de competências interculturais.

CONCLUSÕES

A investigação-ação constituiu-se como uma metodologia que pretendia modificar a realidade educativa, mobilizando de forma mais sistemática, a participação e colaboração direta dos intervenientes (Máximo-Esteves, 2008) no processo educativo - crianças e famílias nucleares - atribuindo-lhes um papel ativo no processo educativo.

Gradativamente, os diálogos e reflexões em conjunto levaram as crianças a desenvolverem o seu espírito crítico, a questionarem, a exporem ideias, a sistematizarem a informação, a formularem hipóteses acerca daquilo que iam observando e aprendendo (Malavasi e Zoccatelli, 2013), assim como a refletirem na sua forma de estar e ser em relação ao Outro, na resolução de conflitos, no saber ouvir e no colocar-se no lugar do Outro. No contexto da investigação realizada, os tempos em grande grupo, evidenciaram-se como espaços em que as crianças trocavam ideias e constituíram-se como “um diálogo com múltiplas vozes” (Carvalho, 2015, p.135), em que se “puderam expor os seus interesses, suas

preocupações (...)” (*Ibidem*), o que culminou na observação de posturas mais reflexivas e interventivas por parte do grupo e consequentemente a alterações nos processos emocionais e sociais e aprendizagens significativas no domínio intercultural, especialmente ao nível do respeito e valorização de diferentes identidades culturais (Morgado e Pires, 2010).

Esta espiral de experiências gerou múltiplas aprendizagens e, consequentemente, a partilha das descobertas realizadas no ambiente escolar, com os pais. A mediação criança-família-escola levou ao interesse e participação ativa de grande maioria das famílias no desenvolvimento das intervenções, através dos projetos, da recolha de objetos e das visitas à sala, entre outros. Os projetos participativos - trabalhos de projeto desenvolvidos com as crianças e projetos em parceria com os pais - foram fundamentais para o sucesso da investigação e para as aprendizagens desenvolvidas (Lopes e Silva, 2008).

Visto que a diversidade cultural foi encarada como uma fonte de riqueza para o processo de ensino-aprendizagem, foi importante rentabilizar os saberes e culturas presentes no grupo, interligando-os com as histórias exploradas, pois a abordagem do “conhecimento do mundo parte do que as crianças já sabem e aprenderam nos contextos em que vivem” (Silva *et al*, 2016:85). Assim, os países escolhidos para ‘explorar’ envolveram estas culturas, no sentido de promover uma conexão às raízes culturais destas crianças.

As pesquisas e observações de imagens realizadas em conjunto, e a partir das histórias, permitiram às crianças afirmar as suas necessidades educativas face às problemáticas emergentes e funcionaram como reflexões conjuntas em torno dos tópicos de natureza (inter)cultural, tais como o racismo, a migração ou a religião.

Ao longo da exploração das histórias, o grupo revelou atitudes de compreensão, cooperação, sensibilização à valorização cultural e alteridade, demonstrando ainda ter uma atitude empática e positiva face às diferenças, características de outras culturas. O facto de realizarem comparações entre culturas, em diferentes ocasiões, denotou uma forte ligação com as experiências vivenciadas, a todos os níveis, efetivando que “to hear [these] stories and to learn about the experiences of others” (Dolan, 2014, p.93), tem potencial de transformação relacional, preparando a criança para novas práticas de cidadania e possivelmente para uma atuação mais consciente como futuro cidadão.

A investigação gravitou à volta das histórias, consideradas o ‘catalisador’ do projeto e a base de todas as experiências e aprendizagens evidenciadas pelas crianças. Estas atuaram como estratégia pedagógica (Cortesão e Stoer, 1996; Leite e Rodrigues, 2000) para familiarizar o grupo com a diversidade (Magos, 2009), desencadeando processos reflexivos sobre a compreensão do mundo

envolvente (Mesquita, 2007), processos esses que atuaram como promotores do desenvolvimento da consciência intercultural (Byram, 1997; Deardorff, 2006; Ramos, 2011, 2013). O trabalho pedagógico com as cinco histórias de literatura infantil constituiu-se então como um núcleo agregador das aprendizagens realizadas e da exploração de áreas e/ou temas relacionados com a diversidade cultural (Magos, 2009; Morgado e Pires, 2010), levando o grupo a “immerse themselves in story worlds, gaining insights into how people feel, live, and think around the world” (Short, 2009, p.1). Estas aprendizagens derivaram da literatura infantil e estão implicitamente relacionadas com processos nucleares, tais como os processos reflexivos em grupo ou as interações com adultos e pares - utilizados para ativar os conteúdos interculturais das narrativas - em que várias crianças evidenciaram o desenvolvimento gradual de um pensamento mais estruturado, à volta dos temas retratados nas histórias.

Em suma, este estudo comprova o papel das histórias, como veículo de transmissão de conteúdos e de promoção de valores (Short, 2009) e “como forma de promover o conhecimento, a tolerância e a aceitação positiva da diversidade” (Morgado e Pires, 2010, p. 80). A componente afetiva e empática veiculada pela diversidade representada nas narrativas (Colomer, 1999; Pires, 2000; Morgado e Pires, 2010) deteve um papel fundamental nas aprendizagens e no desenvolvimento “de competências para agir interculturalmente” (Morgado e Pires, 2010:81), desenvolvimento esse que ocorreu essencialmente através da promoção do contato com a diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, F. (2006). *Literatura infantil e leitores, da teoria às práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Barbosa, M.C.S. & Horn, M.G.S. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. São Paulo. Artmed Editora.
- Byram, M. (1997). A model for intercultural communicative competence. In M. Byram, *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (pp.31-55). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carvalho, R.S. (2015). Entre as culturas da infância e a rotina escolar: Em busca do sentido do tempo na educação infantil. *Teias*, 41, 124-141.

- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis Editorial.
- Cortesão, L., e Stoer, S. (1996). A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação*, 9 (1), 35-51.
- Deardorff, D. K. (2006). *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. Dissertation for the degree of doctor in education. Raleigh: North Carolina State University.
- Dolan, A.M. (2014). Intercultural Education, Picturebooks and Refugees: Approaches for Language Teachers. *Children's Literature in English Language Education Journal*, Vol. 2 (1), 92-109.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. & Rodrigues, M. L. (2000). *Contar um conto, acrescentar um ponto: Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Leite, C. & Rodrigues, M.L. (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim de infância*. Maia: Areal Editores.
- Magos, K. (2009). *Tell it with a folk tale. The contribution of folk tales to intercultural education*. Athens: Migration Policy Institute.
- Malavasi, L. & Zoccatelli B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- McDermott, D. (2008). *Developing caring relationships among parents, children, schools and communities*. California: Sage Publications.
- Mendonça, M. (1994). *A educadora de infância : traço de união entre a teoria e a prática*. Porto: Edições Asa.
- Mesquita, A. (2007). Para uma poética da leitura infantil. In F. Azevedo, J. M. Araújo, C.S.Pereira, A. F. Araújo. *Imaginário, Identidades e Margens: Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil* (pp.142-147). Gaia: Gailivro.
- Morgado, M. & Pires, M.N. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil. Vivemos num Mundo sem Esconderijos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Oliveira- Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, D. & Sequeira, R.M. (2012). *A Interculturalidade na Escola e as Narrativas de Expressão Oral*. Lisboa: Lidel.
- Ramos, N. (2011). Educar para a interculturalidade e cidadania: princípios e desafios. In L. Alcoforado, J.A.G.Ferreira, A.Ferreira, M.Lima, C.Vieira, A.Oliveira, S. Ferreira. *Educação e Formação de Adultos: Políticas, Práticas e Investigação* (pp. 189-200). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Ramos, N. (2013). Interculturalidade(s) e Mobilidade(s) no espaço europeu: viver e comunicar entre culturas. *The Overarching Issues of the European Space*. Porto: Ed. Faculdade Letras Universidade do Porto. 343-360.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Coleção Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, I.L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Short, K. G. (2009). Critically reading the word and the world: Building intercultural understanding through literature. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 47 (2), 1-10.
- Unesco. (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. Paris: Unesco.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M.J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S.R. & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/ integrar metodologias*. Lisboa: Direção Geral da Educação.

EIXO 6 E 7

POLÍTICAS PÚBLICAS

PARA A INFÂNCIA,

INCLUSÃO/EXCLUSÃO

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM CONTEXTO BRASILEIRO: DESAFIOS ATUAIS PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTA

Deise Aparecida Silva Malta
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/Brasil)
deisesmalta@hotmail.com

Lucimary Bernabé P. de Andrade
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista
(UNESP/Brasil) lucimarypandrade@yahoo.com.br

Aline Sommerhalder
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/Brasil)
sommerralinel@gmail.com

Luana Zanotto
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/Brasil)
luanazanotto@yahoo.com.br

RESUMO

O presente estudo objetivou investigar como ocorreu a implementação da Lei nº 12.796/2013 que obriga a matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade na Educação Infantil, em um município do interior do estado de São Paulo/Brasil. Além disso, objetivou compreender a organização das práticas pedagógicas na rede municipal a partir dessa mesma lei. Nesse texto apresentamos parte dos resultados com foco na concepção de currículo para Educação Infantil

dos professores que atuam com crianças entre quatro e cinco anos de idade. Para sua realização, construiu-se um referencial teórico baseado em autores como Carneiro (2012), Friedmann (2012), Kramer (2012) e Oliveira (2012) que permitiu o conhecimento dos aspectos da história da Educação Infantil no Brasil, bem como o percurso da pré-escola no município. De abordagem qualitativa, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com a aplicação de entrevista semiestruturada. Buscou-se identificar as concepções de infância e currículo para a Educação Infantil, considerando a Lei brasileira nº 12.796/2013. Para recolha dos dados foram realizadas entrevistas com dez profissionais da área (uma professora e uma coordenadora pedagógica de cada região da cidade – Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro) e observação das aulas em salas. Os dados coletados foram analisados tendo como referência de inspiração o Método de Análise de Conteúdo. Os resultados mostraram que a implantação da Lei nº 12796/2013 no município não alterou o currículo da Educação Infantil, visto que esse município já atendia crianças com quatro anos de idade. No relato das entrevistadas e nas observações realizadas foi possível constatar a preocupação em preparar as crianças para o Ensino Fundamental. Nesse contexto, consideramos que as especificidades da Educação Infantil foram desconsideradas. O estudo colaborou com a reflexão acerca da relevância de investimentos nessa etapa da educação básica, considerando que as políticas educacionais para a infância devem permitir que as crianças desfrutem plenamente de suas infâncias na Educação Infantil. Portanto, acreditamos que essa etapa educativa deva promover o desenvolvimento e aprendizagem em contexto e de forma integral e com a devida qualidade em um projeto fundamentado no educar/cuidar/brincar cotidianamente.

Palavras-Chave: Políticas Públicas para a Infância; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas e Currículo.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto compreende parte de uma dissertação de mestrado – defendida no ano de 2017 – para obtenção do título de mestre. Foi desenvolvida juntamente ao programa de Pós Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP, Brasil/SP. Tal estudo objetivou investigar a implementação da Lei nº 12.796/2013 que obriga a matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade na Educação Infantil, em um município no interior do estado de São Paulo/Brasil, bem como, compreender a organização das práticas pedagógicas na rede municipal, após esta lei ser instituída.

O interesse da pesquisadora pela temática surgiu a partir da observação do trabalho realizado com crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil, em virtude do exercício no magistério, ao longo de mais de uma década atuando como Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino, no desenvolvimento da função docente na Educação Básica e também como Diretora de Divisão de Gestão Educacional na Secretaria Municipal de Educação da cidade em questão.

Essa trajetória profissional favoreceu a constatação da necessidade de investigar se as concepções de criança, pré-escola e currículo para a Educação Infantil para profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino são coerentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), bem como, com o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica (art. 29), tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade.

Ter clareza sobre os direitos das crianças e uma concepção de infância, bem como de educação infantil, é ponto de partida para a construção de um trabalho pedagógico consistente que se inicia no planejamento inicial do professor, tarefa que traz grandes desafios. (Oliveira et al., 2012, p. 44).

Conforme supracitado, no ano de 2013 foi promulgada a Lei nº 12.796/2013, que estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos quatro anos na pré-escola. Atendendo a esse ordenamento legal, faz-se necessário um olhar criterioso para a Educação Infantil, visto que, ao se tornar parte da Educação Básica, é imprescindível a reflexão sobre um currículo que considere a singularidade da infância, o cuidado com crianças pequenas e as especificidades da educação.

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental. (Brasil, 2013, p. 81).

A introdução da Educação Infantil no sistema de ensino traz ainda uma nova preocupação quanto ao perfil dos professores, pois esses têm um papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças e na escolha de atividades promotoras de desenvolvimento, conforme retratam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).

Diante desse contexto, a proposta pedagógica para esse nível de ensino deve ser coerente com a faixa etária atendida, assim como, os objetivos previstos devem ser alcançados por meio do cuidado e da educação, sem a preocupação de preparar as crianças para o Ensino Fundamental. Entretanto, o trabalho na Educação Infantil realizado com qualidade, que respeita a infância, além de favorecer o bom desenvolvimento da criança, ainda se caracteriza como um aspecto positivo no processo de escolarização básica, conforme afirmam Oliveira et al. (2012).

Do exposto conclui-se ser importante analisar a função das políticas voltadas à infância, para verificar se estão contribuindo para a garantia de uma ação educativa de qualidade que respeite a criança na sua singularidade e a considere um cidadão de direitos. Igualmente faz-se importante analisar se os cursos de formação docente estão preparando os profissionais para atender as crianças que estão chegando cada vez mais novas nas instituições escolares.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No caminho percorrido para se alcançar os dados investigados, optou-se por uma pesquisa qualitativa, visto que, de acordo com Minayo (2000), esse tipo de pesquisa procura compreender um fenômeno específico através de descrições e interpretações. Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

Iniciamos a pesquisa escolhendo as instituições de Educação Infantil. Assim optamos por cinco escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino de Franca, município do interior paulista. Cada uma localiza-se em uma região, sendo elas: norte, sul, leste, oeste e centro. Essa escolha se deu devido às suas diferenças socioeconômicas e culturais características, bem como a necessidade de conhecer a realidade das escolas municipais em cada região da cidade para poder identificar de modo fidedigno como é realizado o trabalho na Educação Infantil. Em outras palavras, procurou-se contemplar realidades distintas, o que justifica a seleção de duas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB) que atendem crianças de quatro a doze anos, nos segmentos de pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental e, três EMEB, que atendem crianças de quatro a seis anos, e que abrangem apenas pré-escola e 1º ano do Ensino Fundamental, conhecidas como Regiões de Educação Infantil.

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre do ano de 2015, momento em que foram entrevistados dez profissionais da Educação Infantil, sendo eles um professor e um coordenador de cada região da cidade (Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro).

Foi eleita a entrevista semiestruturada devido ao fato da liberdade do entrevistado em discorrer sobre o tema. De acordo com Triviños (1987, p.146), entrevista semiestruturada é definida como:

aquela que parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo da pesquisa.

As questões abordadas nas entrevistas tiveram como embasamento os seguintes documentos: Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2008), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2009).

Os sujeitos entrevistados (professores e coordenadores) foram escolhidos pelo critério de localização da Unidade Escolar. Nesse sentido, destacamos que as professoras foram indicadas pela coordenadora pedagógica. Já estas gestoras foram escolhidas por atuarem há mais de cinco anos na função, possuírem curso superior e serem efetivas no cargo mediante concurso público. Foram utilizados nomes fictícios para preservação da identidade dos entrevistados.

Para a obtenção dos dados, além da entrevista, realizamos observações sistemáticas, em cinco salas de aula, tendo como roteiro de observação a descrição sobre como o trabalho da Educação Infantil é realizado. A observação das práticas pedagógicas em contato direto com os sujeitos da pesquisa favoreceu a obtenção de informações relevantes à análise dos indicadores. Segundo Cruz Neto (1994), essa técnica é importante por permitir a constatação de variadas situações e fenômenos diretamente extraídos da realidade observada e por favorecer a obtenção de informações que não são possíveis através da entrevista.

A realização da observação em sala de aula promoveu um contato direto com os sujeitos da pesquisa e proporcionou a obtenção de informações relevantes. O espaço físico, o mobiliário, o ambiente alfabetizador e a organização da professora foram perceptíveis e, assim, foi possível confrontar a realidade observada com a entrevista e a análise dos documentos: planejamento escolar, caderno de plano de aula e projeto político pedagógico.

Para compreensão dos dados, a pesquisa bibliográfica foi extremamente relevante, pois contou com o levantamento de referencial teórico das áreas da história, da educação e da legislação educacional brasileira. Dentre os autores estudados citamos Carneiro (2012), Friedmann (2012), Kramer (2012), Oliveira (2012), Angotti, (2006), Ariès (1986) e Kulhmann Jr. (2010).

A análise documental também constituiu uma importante etapa deste trabalho, assim sendo, o Planejamento Anual¹ e o Projeto Político Pedagógico² de cada uma das cinco Unidades Escolares serviram como instrumentos valiosos de análise.

Para a construção do percurso histórico da Educação Infantil no município de Franca, documentos do Arquivo Histórico Municipal também foram utilizados. A Coleta de dados se deu por meio de livros de matrícula das escolas municipais e Relatórios de Atividades do Departamento de Educação e Cultura desde o ano de 1977. Esse material auxiliou na compreensão de como se iniciou a Educação Infantil no Município.

No arquivo histórico foram disponibilizados somente os documentos citados. Não foi encontrado mais nenhum registro disponível que relate a trajetória da Rede Municipal de Ensino de Franca, nem mesmo na Secretaria Municipal de Educação. Mediante esta realidade foi necessário entrevistar professoras que ingressaram na rede nas décadas de 1970 e 1980, para se documentar essa trajetória.

Todo o caminho percorrido nessa investigação foi fundamental para se analisar a implementação da Lei nº 12.796/2013 no município de Franca, a fim de e discutir a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil a partir deste ordenamento legal.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No que se refere à legislação e à construção das práticas pedagógicas na Educação Infantil, conforme relato das professoras e coordenadoras, o direito da criança a uma educação de qualidade, que envolve brincar, receber cuidado, educação, proteção e condições de se desenvolver integralmente, não foi citado. Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que se constituem em um documento mandatário para a elaboração das propostas pedagógicas das creches e pré-escolas, não apareceram no depoimento de nenhuma das entrevistadas. De acordo com Cury (2002 apud Andrade, 2010, p. 9), “há necessidade dos profissionais da educação terem o conhecimento do quadro legal que normatizam seu trabalho, para o bom exercício da função.”

1 O Planejamento Escolar consiste em um documento da escola elaborado pelos professores e equipe gestora que se divide em tópicos que definem metas, conteúdos e estratégias metodológicas do ano letivo vigente.

2 O Projeto Político Pedagógico é um documento com vigência de quatro anos que indica para a comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, alunos e famílias) a direção a seguir. Contempla a missão, clientela, dados sobre a aprendizagem dos alunos, relação com as famílias, os recursos, as diretrizes pedagógicas e um plano de ação que a escola deve realizar.

Concernente à Lei nº12796/2013, ficou evidente, nas respostas das coordenadoras, que as questões pedagógicas não estão sendo revistas por conta da lei, visto que o município já atendia crianças com quatro anos de idade anteriormente a proposição legislativa. Desse modo, as propostas se mantiveram, conforme podemos observar no relato abaixo:

“Eu não percebo nenhuma alteração por conta da lei. Existem alterações por conta do trabalho que a gente vem fazendo, por conta das formações e até de mudança de professor, mas por causa da lei não.” (CP³ Carolina).

Ao serem indagadas sobre influência da Lei nas U.E., foi perceptível que as questões burocráticas compreendem a maior preocupação. Após essa lei ser promulgada, a frequência das crianças de pré-escola passou a ser exigida:

Art. 31 - A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas (Lei nº 12.796/2013).

Essa determinação legal passou a ser motivo de mobilização de ações de toda a equipe escolar (professores, diretores, orientadores e coordenadores pedagógicos) junto aos familiares para que a mesma seja cumprida. O depoimento abaixo ilustra essa observação:

“A orientadora sempre ressalta essa lei devido ao fato dela trazer a obrigatoriedade da compensação de ausências, da frequência dos alunos na educação infantil. Então está sempre sendo lembrada.” (CP Oneilda).

Mediante as questões apresentadas, um ponto relevante observado na declaração da professora Noeli revela a ideia de uma educação compensatória, um modelo que consiste em compensar defasagens no desenvolvimento das crianças:

“Com essa obrigatoriedade, as crianças chegando mais cedo na escola eu acho que elas tão amadurecendo, eu acho que o cuidado tem que ser no que exigir dessas crianças, porque a gente tem que prestar atenção assim no desenvolvimento cognitivo dela principalmente na fase 1 porque na fase 1 como eu também já dei aula na fase 1, a brincadeira, artes, dramatização, trabalho com o uso da tesoura, de todos os materiais, né? O uso da tesoura, de cola, tem que ser bem construído, você tem que trabalhar né? Porque senão a criança vai ingressar no fundamental com essa defasagem então eu acho que com essa lei, sobre essa obrigatoriedade, eu acho assim, que é um ganho pra criança.” (Prof^a Noeli).

3 CP é a sigla utilizada para Coordenadora Pedagógica.

Contrapondo a ideia de uma educação compensatória, as DCNEI enfatizam a relevância da Educação Infantil como sendo uma etapa única da educação básica, que embora não possua caráter preparatório para o Ensino Fundamental, apresenta relevância por ser a base do processo educacional, e nesse sentido, salienta a brincadeira como sendo fundamental. Sobre a experiência do brincar, nas práticas educativas foram relatadas as seguintes opiniões:

“A brincadeira é sim de extrema importância, principalmente na educação infantil né? Porque tudo é o lúdico, eles aprendem a partir do lúdico.” (Profª Noeli).

“Ao brincar, qualquer que seja o conhecimento que você esteja desenvolvendo, você brincar com esse conhecimento.” (Profª Leila).

Para complementar a investigação sobre o papel do brincar nas ações pedagógicas, foram analisados os documentos de registro do professor: caderno do plano de aula semanal e caderno pasta de atividades das crianças. Esses documentos foram solicitados pela pesquisadora no momento da entrevista e todos os entrevistados prontamente disponibilizaram o material.

Pode-se constatar que os registros das professoras não contemplam o discurso presente nas entrevistas, embora no discurso o brincar tenha sido considerado importante. Com isso, foi possível verificar, com base na análise do plano de aula semanal e da observação em sala de aula, que nem sempre ele é priorizado. Essa verificação é reafirmada quando se analisa as propostas de escrita contidas no planejamento diário das professoras. Nesse sentido, ao se analisar as respostas sobre a compreensão da DCNEI referente à escrita nas práticas da Educação Infantil observou-se uma grande preocupação dos professores em relação a este eixo.

Verificou-se que elas enfatizam o trabalho com a escrita no intuito de favorecer o desenvolvimento do sistema alfabético de sua turma, motivadas em cumprir um Plano de Metas de Aprendizagem estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação. Esse plano consiste em uma série de habilidades mínimas a serem construídas pelas crianças durante o ano letivo. Tal preocupação é confirmada no depoimento abaixo:

“Eu fico assim pensando porque eu sou uma professora que me cobro muito até assim em sala de aula, essa questão das metas, eu acho que a gente tá perdendo assim um pouco o sentido da educação infantil.” (Profª Carla).

Partindo do exposto, é possível afirmar que o trabalho da maioria das docentes é guiado por indicadores de resultados. Existe um compromisso grande das

professoras e coordenadoras em atingir o maior índice possível, visto que acreditam que estes resultados comprovam a aprendizagem das crianças e, consequentemente, a qualidade do trabalho realizado. Apesar de ser um importante instrumento avaliativo para a SME, observa-se que o Plano de Metas de Aprendizagem limita a ação dessas professoras.

No que diz respeito à Formação Continuada, referente aos estudos de temas específicos da Educação Infantil abordados, na formação dos coordenadores pedagógicos, as entrevistas explicitaram que esses processos nem sempre são priorizados. A maioria relatou que o tema raramente é tratado, devido às exigências de estudos focados no Ensino Fundamental assim como nas avaliações institucionais, indicadores, dificuldade de aprendizagem, entre outros, conforme podemos constatar nas falas abaixo:

“Em questão das avaliações, acho que essas avaliações externas que tem, acabam direcionando um pouco mais as formações, os estudos para o fundamental. São poucas às vezes que temos estudo para a educação infantil. Tem alguns momentos? Tem, já melhorou, mas eu vejo que a formação acaba sendo pouco mais para o fundamental porque acaba priorizando por causa das avaliações externas.” (CP Simone).

Na entrevista realizada com as professoras da pré-escola da Rede Municipal de Ensino, ao serem indagadas sobre a formação continuada, todas demonstraram reconhecer a relevância das reuniões de estudos pedagógicos (REP) que são realizadas semanalmente nas Unidades Escolares.

“A gente tem que parar mesmo pra estudar, porque cada professor tem o seu modo, por exemplo, a sua realidade por mais que eu tenha feito formações, por fora, eu estou num momento de vida que eu não estou fazendo uma formação, então a REP é de grande valia pra isso, pra esse estudo pedagógico, porque a teoria, a gente tem que ter, a teoria ela é modificada a cada dia então a gente tem que acompanhar, e ver como que essa teoria possa é melhorar a sua prática.” (Profª Noeli).

Os professores que trabalham nas EMEB que atendem crianças de 4 a 6 anos declararam que os conhecimentos adquiridos nas REP subsidiam sua prática pedagógica conforme podemos observar nos dizeres da professora Noeli:

“[...] você tem que ver como que a teoria aliada a sua prática vai te beneficiar, então a REP é um momento muito interessante pra isso [...] além da teoria é passado muito assim coisas práticas, vivência que a gente. Igual ontem, nós fizemos uma vivência com a pedagoga a respeito de musicalização muito boa, muito interessante né? Que foi feita até uma orientação com a doutora Elvira, a respeito disso e foi muito bom,

muito interessante esse estudo que nós fizemos e que eu quero colocar em prática, não sei se esse ano ainda dá tempo, mas já é uma coisa para o ano que vem.”

Os professores que atuam em EMEB que atendem crianças de 4 a 10 anos relataram que nem sempre as reuniões de formação na escola atendem às expectativas dos docentes de pré-escola devido ao fato de os temas abordados serem, na maioria das vezes, direcionados ao Ensino Fundamental:

“Acho que a educação infantil vai ficando meio de lado, principalmente agora que vai chegando o final do ano por causa das externas né? Das provas externas, SARESP... então eu acho que fica um pouco de lado.” (Profª Odete).

A respeito dos Programas de Formação Continuada dos professores e demais profissionais que atuam na Educação Infantil, as DCNEI orientam:

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades. (Brasil, 2013, p. 92).

Partindo dessa investigação, se compreende que há necessidade de investimentos cada vez maiores na formação de profissionais da Educação Infantil que atuam na Rede Municipal de Ensino de Franca/SP, devido à relevância da formação avançada dos profissionais que se dedicam à educação de crianças.

Nesse sentido, como afirmam Campos (1994) e Sommerhalder (2010), as políticas públicas para a educação da infância representam uma evolução para esta etapa educativa. Entretanto, no cotidiano das instituições de Educação Infantil ainda se verifica demasiados esforços para avançar e atingir uma educação de qualidade, sobretudo no que se refere à formação dos profissionais da infância.

4. CONCLUSÕES

Essa pesquisa vislumbrou a verificação das concepções de criança, de pré-escola e de currículo para a Educação Infantil dos profissionais que atuam

na Rede Municipal de Ensino de Franca/SP e a análise das práticas cotidianas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a partir da promulgação da Lei nº 12793/2013. Esse documento mandatório para a elaboração das propostas pedagógicas não apareceu no discurso de nenhuma professora e, de acordo com a observação sistemática das aulas, nem todas consideram seus pressupostos.

Dentre os desafios a ser superados pelo município, podemos afirmar que, embora não seja a concepção de todos os profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino, uma parcela persiste com a ideia de uma metodologia rígida e formal na pré-escola.

Através desta pesquisa, foi possível constatar que os docentes aplicam conteúdos específicos para o trato pedagógico no Ensino Fundamental, característicos de um ensino meramente escolarizante.

As entrevistas deram indícios de que a pré-escola desse município fica às margens do Ensino Fundamental, devido às exigências das avaliações para essa etapa da Educação Básica. Privilegiam-se os processos de ensino e aprendizagem em detrimento das relações educativas que se desenvolvem nesses espaços coletivos, comprometendo a efetivação da pedagogia da infância.

Esta pesquisa também procurou investigar como é realizada a formação da equipe pedagógica escolar. Por meio das entrevistas, ficou explícito que as reuniões de estudos pedagógicos que acontecem semanalmente em todas as escolas da rede municipal apresentam grande relevância na formação dos docentes. Todas as entrevistadas afirmaram que a qualidade do trabalho realizado está diretamente ligada à formação dos professores.

Considerando a importância de se refletir nas formações sobre conceitos de infância e o papel do professor da Educação Infantil, bem como as especificidades do trabalho com crianças de quatro e cinco anos, ficou evidente que nem sempre as formações oferecidas nas escolas atendem essa necessidade.

Podemos afirmar que esta pesquisa culminou em uma proposta de Formação Continuada de professores e profissionais da Educação Infantil que atenda à especificidade das crianças e à necessidade do corpo docente. O modelo desta formação constitui-se em criar oportunidades para que todos os professores e gestores participem, periodicamente, de formações específicas na SME.

Por fim, acredita-se que um projeto de formação continuada fundamentado no educar/cuidar/brincar cotidianamente possa contribuir para uma Educação Infantil de qualidade que promova o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, conforme postula a LDB.

REFERÊNCIAS

- Andrade, L. B. P. de. (2010). *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*, São Paulo: Cultura Acadêmica. Consultado em outubro, 2018, em <http://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>
- Angotti, M. (2006). Educação infantil: para que, para quem e por quê. In: _____. (Org.). *Educação infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas: Alínea.
- Ariès, P. (1986). *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed., Rio de Janeiro: Guanabara.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Centro de Documentos e Informação. Edições Câmara: Brasília. Consultado em outubro, 2018, em file:///C:/Users/Marilurdes/Downloads/constituicao_federal_35ed.pdf
- _____. (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. Parecer CEB nº 020/2009. Consultado em agosto, 2018, em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf
- _____. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- _____. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394 de 20.12.1996.
- _____. (2002). Plano Nacional de Educação: Lei 10172 de 10 de janeiro de 2000. 2.ed. revista atualizada e ampliada. Bauru: EDIPRO, 2001. (Série legislação).
- _____. (2013). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013a. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Consultado em agosto, 2018, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm
- _____. (2008). *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF MEC/SEB/DPE/COEDI. Consultado em agosto, 2018, em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>
- _____. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*: introdução. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998 v. 1, v. 2 e v.3. Consultado em agosto, 2018, em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf
- Campos, M. M. (1994). Educar e Cuidar: Questões Sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. *Por uma política de formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/ SEF/ COEDI.
- Carneiro, M. A. (2012). *LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cruz Neto, O. (1994). O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Minayo, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Cury, C. R. J. (2003). A educação infantil: bases legais de financiamento. In: *Simpósio de educação infantil: construindo o presente*. Brasília, DF, 2002. *Anais...* Brasília, DF: UNESCO, pp. 90-183.
- _____. (2015). (Município). *Plano Municipal de Educação*. Franca 2015-2025, Prefeitura Municipal. Consultado em agosto, 2018, em <http://www.franca.sp.gov.br/porta/educacao/a-secretaria/plano-municipal-da-educacao.html>
- _____. (2009). (Município). *Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca*: educação básica. Franca, Prefeitura Municipal. Consultado em agosto, 2018, em www.franca.sp.gov.br/.../index.php?...9%3Areferencial-curricular-educacao-basica
- _____. (1977). (Município). *Plano de Educação pré-escolar no Município de Franca*, 1977. Departamento de Educação e Cultura.
- Friedmann, A. (2012). *O brincar na Educação Infantil: Observação, adequação e inclusão*. São Paulo: Moderna.
- Kramer, S. et al. (2012). *Infância e educação infantil*. Campinas, Papirus.
- Kulhmann Jr. (2010). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediações.
- Minayo, M.C. de S. (2000). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). *Pesquisa Social* (pp. 46-62). Rio de Janeiro: Vozes.
- Oliveira, Z. M. R. (Org.) (1994). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez.
- Sommerhalder, A. (2010). *A Educação e o Cuidado da criança: o que advogam os documentos políticos do Ministério da Educação para a Educação Infantil?* (Tese Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS DCNEI's

Lucicleide Santiago Couto de Almeida¹
Universidade Federal da Bahia
lucysanty@gmail.com

Ana Paula Cajado dos Santos²
Secretaria Municipal de Educação de Salvador
apcsantos33@gmail.com

RESUMO

A preocupação em organizar o currículo da educação infantil brasileira é algo recente. Iniciou-se com a sistematização dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCN,s (1998). A consolidação dessa sistematização do currículo ocorreu com a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI's (2010), sendo elas as normas que servem para orientar a proposta pedagógica das instituições de educação infantil de todo o país.

O presente texto examina essas diretrizes com o objetivo de proceder a uma análise acerca das concepções, objetivos e fundamentos presentes nas DCNEI's.

1 Pedagoga e Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Universidade Federal da Bahia/UFBA. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI/UFBA). lucysanty@gmail.com

2 Pedagoga pela Universidade do Norte do Paraná. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Hospitalar pela Faculdade Cairu. Professora da rede Municipal de Ensino de Salvador.

Para tanto, adotou-se uma metodologia de abordagem qualitativa empregando atividades de análise documental. Utilizou-se como referência, além das bases legais relevantes – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) e o Plano Nacional de Educação – PNE (2014) – os autores Salles e Faria (2012); Finco, Barbosa e Faria (2015).

Destaca-se como resultados dessa análise que as DCNEI's buscam estar em consonância com as principais pesquisas acerca da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Portanto, a sua observância, embora se constitua em um desafio, quando realizada pode favorecer a construção da identidade da educação infantil brasileira.

Palavras-chave: Educação Infantil; Currículo; Diretrizes; Referenciais

ABSTRACT:

The concern to organize the curriculum of the brazilian infantile education is something recent. It began with the systematization of the National Curriculum Frameworks for Early Childhood Education – RCN's (1998). The consolidation of this systematization of the curriculum occurred with the definition of the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education – DCNEI's (2010), being they the norms that serve to guide the pedagogical proposal of the institutions of infantile education of all the country.

The present text examines these guidelines in order to proceed with an analysis about the conceptions, objectives and foundations present in the DCNEI's. For that, a methodology of qualitative approach was adopted using documentary analysis activities. As a reference, in addition to the relevant legal bases – Law on the Guidelines and Bases of National Education – LDB (Law 9394/96), National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (2010) and the National Education Plan – PNE (2014) – the authors Salles and Faria (2012); Finco, Barbosa and Faria (2015).

It is highlighted as results of this analysis that the DCNEI's seek to be in line with the main research about learning and child development. Therefore, its observance, although it is a challenge, when it is carried out, may favor the construction of the identity of brazilian children's education.

Keywords: Child education; Curriculum; Guidelines; References.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto analisa o atual currículo para Educação Infantil. Essa etapa da Educação Básica passa atualmente por grandes mudanças, dentre elas o aumento no número de matrículas – ainda que longe do necessário e ideal –, mudanças na concepção da função social, pedagógica e política da educação de bebês e crianças pequenas, bem como na concepção de criança e na forma como ocorre a sua aprendizagem e desenvolvimento; fruto de estudos e pesquisas nacionais e internacionais que revelaram a importância da qualidade dos estímulos nessa faixa etária para o desenvolvimento das suas aprendizagens tanto no presente quanto no futuro (Oliveira, 2014; Reyes, 2010).

Apesar dessas mudanças, nota-se ainda um dissenso no debate sobre currículo para Educação Infantil: alguns defendem um currículo adequado às especificidades da infância, outros acreditam que nessa faixa etária não deve existir um currículo, apenas o brincar livre das crianças. Existem também os que defendem uma proposta de currículo aberto e os que acreditam em um currículo fechado para os bebês e crianças pequenas. Essas diferentes opiniões resguardam a diversidade de concepções de criança, infância, educação e das práticas pedagógicas dos educadores e da Instituição de Educação Infantil – IEI brasileira (Salles & Faria, 2012; Almeida, 2018).

Logo, apesar das grandes conquistas alcançadas pela Educação Infantil brasileira ao longo das últimas décadas, é possível perceber no que se refere à adoção de um currículo para Educação Infantil que ainda existem ideias e práticas conflitantes e divergentes. Nesse contexto de avanços e conquistas, por um lado, e de concepções e práticas contraditórias, por outro, que se insere essa pesquisa com o objetivo geral de analisar as concepções, objetivos e fundamentos acerca do currículo presentes nas Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil – DCNEI's. Os objetivos específicos deste trabalho são identificar nas DCNEI's (2010) as concepções de currículo, Educação Infantil, criança e avaliação e discutir as principais contribuições das diretrizes para a construção da identidade da Educação Infantil no Brasil.

Para tanto, o texto apresenta uma breve discussão sobre as políticas públicas para currículo da Educação Infantil analisando as principais contribuições dos documentos oficiais para a educação da primeira infância (crianças de zero a cinco anos). Logo depois, a metodologia adotada e a análise documental são apresentadas, e em seguida os dados são analisados e discutidos.

2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que é difícil compreender as políticas públicas sem antes conhecer o contexto histórico, social e político em que elas estão inseridas. Ao se

discutir as políticas públicas brasileiras para o currículo da Educação Infantil é importante salientar que essa importante etapa da educação se constitui enquanto direito da criança apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 – CF de 1988. Em decorrência disso, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96) a Educação Infantil foi estatuída como a primeira etapa da Educação Básica e os municípios brasileiros foram responsabilizados pela sua oferta.

Assim, desde o final da década de 1990, o Ministério da Educação tem publicado alguns documentos que têm colaborado para a discussão acerca do currículo da Educação Infantil. Dentre eles merecem destaque os Referenciais curriculares nacionais para a Educação Infantil – RCN's (1998) e as DCNEI's (2010), esse último será analisado neste trabalho. É importante sublinhar que o Ministério da Educação lançou, no ano de 2012, os manuais de orientações pedagógicas, um documento técnico, para orientar professoras, educadoras e gestores na implementação das diretrizes nas IEI's.

As políticas públicas são entendidas aqui, conforme Boneti (2007, p. 74), como “o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder...”. Diante dessa afirmação pode-se depreender que o Estado é o agente que transmite à sociedade civil as decisões tomadas na correlação de forças travada pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais setores da sociedade. Logo, conforme Boneti (2007, cit. por Almeida, 2018), é possível dizer que “as políticas públicas para o currículo da Educação Infantil são fruto da correlação de forças travada entre esses agentes do poder”.

A preocupação em organizar o currículo da Educação Infantil brasileira é algo recente. Iniciou-se com a inclusão da Educação Infantil no sistema de ensino após o seu reconhecimento como a primeira etapa da educação básica através da LDB (Lei nº 9394/96) a distanciando legalmente do assistencialismo e da preparação para o Ensino Fundamental. Em decorrência disso, o debate acerca da necessidade de um currículo para Educação Infantil foi largamente ampliado, o que culminou com a sistematização dos RCN's (1998) com importantes orientações para o desenvolvimento do trabalho nas creches e pré-escolas.

A consolidação da sistematização do currículo para a primeira etapa da educação básica ocorreu com a definição das DCNEI's (2010), sendo elas as normas que servem para orientar a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil de todo o país. O processo de concepção e elaboração das atuais DCNEI's contou com a participação e colaboração de diferentes grupos da sociedade: grupos de pesquisa e pesquisadores, universidades públicas de todas as regiões do país, organizações não governamentais – ONG's, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, movimentos sociais etc. Por isso, é

correto afirmar que as DCNEI's são resultado de amplo debate e da parceria do Ministério da Educação – MEC com a sociedade civil organizada (Brasil, 2010).

As atuais DCNEI's foram instituídas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 e estão articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Elas têm caráter normativo, são as exigências legais que devem ser seguidas pelas Instituições de Educação Infantil – IEI's na elaboração das suas propostas pedagógicas. Além delas, as IEI's devem também observar na elaboração de sua proposta pedagógica a legislação estadual, municipal e as normas do sistema de ensino concernente (Brasil, 2010).

Nas DCNEI's estão reunidos princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que devem nortear as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (Brasil, 2010).

O termo currículo, etimologicamente do latim *curriculum*, se refere ao curso, o percurso, a trajetória de vida ou das atividades de alguma pessoa, mas ao longo do tempo a palavra currículo passou por modificações. É possível relacionar o termo à trajetória de vida acadêmica e profissional de uma pessoa, à ação de correr, a um atalho para diminuir um caminho, etc. Na educação, dependendo das concepções de educação de homem e de escola, também podemos encontrar diferentes entendimentos acerca do currículo. A mais comum o entende como um conjunto de disciplinas ou matérias de um curso, aprendizagens necessárias para desenvolver habilidades.

Aqui ele é compreendido, parafraseando Saviani (2008) e as DCNEI's (2010), como o conjunto das principais práticas desenvolvidas pelas IEI's que buscam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que constituem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico contribuindo para o desenvolvimento/formação dos bebês e das crianças pequenas.

3. METODOLOGIA

Utilizou-se nesta pesquisa uma metodologia de abordagem qualitativa, empregando a análise documental com a finalidade de atingir os objetivos propostos. Isso por compreender a importância do uso dessa técnica de análise para identificação de informações na abordagem de dados qualitativos colaborando para um melhor entendimento de aspectos importantes neles demonstrados (Ludke & André, 2017).

Nesse sentido, foram analisados, especialmente, os documentos oficiais que norteiam as propostas curriculares das instituições de Educação Infantil,

ou seja, as DCNEI's (2010). Na análise desses documentos oficiais buscaram-se os princípios e as orientações referentes à organização do currículo na proposta pedagógica da Educação Infantil observando-se, particularmente, os aspectos referentes às concepções e orientações acerca da Educação Infantil, criança, currículo (os eixos do currículo e as experiências a serem promovidas com os bebês e crianças pequenas na prática pedagógica), proposta pedagógica (objetivos, princípios, função sociopolítica e pedagógica, diversidade, organização do espaço, tempo e materiais) e avaliação (observação, documentação, registros, etc.).

No intuito de melhor entender as diretrizes recorremos aos demais documentos oficiais sobre a Educação Infantil brasileira: CF de 1988, LDB (Lei nº 9394/96), RCN's de 1998, Plano Nacional de Educação de 2014 – PNE de 2014, etc.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados aqui apresentados, ainda que circunscritos no contexto analisado, permitem reflexões importantes acerca das DCNEI's (2010). Para tanto, aqui serão apresentadas e discutidas o que são e como estão organizadas as DCNEI's, as concepções que elas apresentam acerca da Educação Infantil, criança, currículo, proposta pedagógica, articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, avaliação, etc., com a finalidade de melhor compreender as suas contribuições para a sistematização do currículo da Educação Infantil brasileira e, consequentemente, para a construção da identidade da Educação Infantil no Brasil.

5. AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇA E PROPOSTA PEDAGÓGICA NAS DCNEI's

A concepção de Educação Infantil apresentada pelas DCNEI's, em consonância com a legislação vigente (LDB Lei nº 9394/96), compreende a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica oferecida em Creches (crianças de 0 a 3 anos e 11 meses) e pré-escolas (crianças de 4 a 5 anos) “às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimento educacionais públicos ou privados...” (Brasil, 2010, p. 12). Ainda de acordo com o documento, o atendimento nas creches e pré-escolas pode ser em jornada integral ou parcial, no período diurno, regulados e supervisionados por órgãos competentes do sistema de ensino e submetido a controle social. Os municípios são os responsáveis pela oferta da Educação Infantil pública, de qualidade e gratuita.

A criança é compreendida nas DCNEI's como:

sujeito histórico e de direito que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p. 12).

Assim, é possível depreender que a concepção de criança explicitada nas DCNEI's está alinhada com os estudos histórico-sociais de Vygotsky, no qual o sujeito é compreendido como receptor e produtor da cultura em que está inserido. Essa compreensão da criança como sujeito social, histórico e de direito nos leva a rever a tradição política, pedagógica, cultural e educacional da Educação Infantil fortemente marcada pelo pensamento e organização adultocêntrica. Ou seja, investir em práticas nas quais o professor se permita e possibilite que as crianças tenham a liberdade de escolher, opinar, expressar-se, participar das tomadas de decisões, etc. (Filho, 2016).

No tocante à concepção de currículo, as DCNEI's (2010) o definem como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2010, p. 12).

Essa concepção foi um marco para a Educação Infantil, pois antes das DCNEI's (2010) o nosso país não possuía uma concepção de currículo para educação dos bebês e das crianças pequenas. Além disso, a concepção de currículo apresentada pelas DCNEI's coloca a criança no centro, reconhece a relevância da articulação dos seus saberes e experiências com os conhecimentos que constituem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Assim sendo, ao menos em termos legais, a partir da publicação das diretrizes o Brasil tem um currículo para Educação Infantil e ele rompe definitivamente com as duas principais concepções de currículo presentes nas IEI's, a escolarizante e a desescolarizante.

Todavia, a sua implementação nas creches e pré-escolas do país ainda é um desafio haja vista a dificuldade para uma mudança de mentalidade. As diferentes compreensões acerca do currículo entre os professores, os gestores e outros profissionais que atuam com os bebês e as crianças pequenas, os quais “relacionam o currículo à ideia de disciplinas e matérias escolares; ao brincar livre das crianças sem planejamento do professor; as datas comemorativas,

portanto, ao processo de escolarização presentes nos ensinos fundamental e médio” (Almeida, 2018, p. 6) ou desescolarização ainda são barreiras a ser vencidas para implementação das diretrizes. Essa transformação requer tempo, paciência e investimento em ações formativas. Talvez em decorrência disso, nas DCNEI's o currículo está articulado à proposta pedagógica ou projeto político pedagógico (Oliveira, 2014; Salles & Faria, 2012).

6. A ARTICULAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E PROPOSTA PEDAGÓGICA NAS DCNEI's

A proposta pedagógica ou projeto político pedagógico das IEI's é compreendido pelas DCNEI's como o “plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados” (Brasil, 2010, p. 13). Ainda de acordo com as DCNEI's, a proposta pedagógica ou projeto político pedagógico deve ser elaborado de forma democrática com a participação de todos: gestão, professores e comunidade escolar.

Nesse processo, se faz necessário que as suas propostas pedagógicas ou projetos políticos pedagógicos respeitem os princípios apresentados nas DCNEI's, são eles:

- I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da liberdade de expressão nas diferentes manifestações culturais. (Brasil, 2010, p. 16).

Tais princípios parecem revelar uma perspectiva não dissociada entre o ser político, ético e estético. As IEI's devem garantir uma formação humana e cidadã, dentro dos valores democráticos (solidariedade, respeito, liberdade, etc.).

Ainda em observância das diretrizes, as propostas pedagógicas ou projetos políticos pedagógicos das IEI's devem garantir o cumprimento da função socio-política e pedagógica das creches e pré-escolas (Brasil, 2010, p. 17):

- 1. Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- 2. Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

3. Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
4. Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e à possibilidade de vivência da infância;
5. Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, etnicorracial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Na primeira função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas apresentada pelas DCNEI's (2010) nota-se a preocupação em garantir no currículo das propostas pedagógicas que a criança seja reconhecida como cidadã de direitos e que lhe sejam dadas oportunidades para que deles desfrutem.

No tocante à segunda função sociopolítica e pedagógica das IEI's observa-se, mais uma vez, um alinhamento das diretrizes com o que está preconizado na legislação, na qual a educação das crianças é compreendida como direito da criança e dever do Estado e da família. Ainda nesse sentido, as diretrizes apontam para a relevância da participação da família na educação de seus filhos e para a responsabilidade das IEI's de compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias.

Na terceira função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas destacada nas diretrizes percebe-se a relevância dada às interações das crianças com os adultos, com crianças da mesma faixa etária e de faixas etárias diferentes para a potencialização e para a ampliação da multiplicidade de saberes e conhecimentos de cada educando.

A quarta função sociopolítica e pedagógica apresentada nas diretrizes lança luz sobre a necessidade de garantir equidade social para todas as crianças. A equidade social é sem dúvida alguma um aspecto de extrema importante para reflexão ao se tratar de educação em nosso país, uma vez que a sociedade brasileira é profundamente marcada pela desigualdade social. Contudo, a concretização dessa função das IEI's na prática precisa muito mais que um aparato legal, embora seja importante, são necessárias medidas efetivas: diminuição da pobreza, melhor distribuição da renda, bens culturais acessíveis à população de baixa renda, etc.

A quinta e última função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas diz respeito à necessidade da articulação do currículo para Educação Infantil, na sua proposta pedagógica, com as principais demandas comprometidas com os valores e a formação de uma sociedade democrática, na qual

a pluralidade cultural, religiosa, linguística, artística, etnicorracial, etc. sejam respeitadas, bem como a sustentabilidade do nosso planeta, o que nos convoca para construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade nessas relações.

Segundo as DCNEI's (2010), além de propiciar o cumprimento da função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas devem ter como objetivo garantir à criança:

[...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como ao direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (Brasil, 2010, p. 18)

As DCNEI's (2010), ao afirmarem que a proposta pedagógica das IEI's brasileira deve garantir a apropriação, a renovação e a articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens pelas crianças, apontam para a necessidade de um currículo que leve em consideração as várias linguagens das crianças. Além disso, apontam também para um currículo que respeite as necessidades e especificidades da criança e comprometido com a formação integral ao destacar o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

O cuidado com a organização de espaço, tempo e materiais, bem como as condições para trabalhos coletivos e/ou individuais para que os objetivos das propostas pedagógicas das IEI's sejam alcançados também aparecem nas diretrizes. Essa organização deve asseverar (DCNEI's, 2010):

- A educação integral dos educandos promovendo a indissociabilidade entre cuidar e educar, bem como a integralidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural;
- As relações de respeito, proximidade e abertura das IEI's com as famílias; gestão democrática e participativa das IEI's;
- O respeito às especificidades etárias, singularidades individuais e coletivas dos educandos, bem como a promoção de interações entre crianças da mesma faixa etária e de faixas etárias diferentes; crianças e adultos;
- O acesso pelas crianças aos espaços internos e externos da instituição; acessibilidade e inclusão das crianças com deficiência, transtornos globais e desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- A apropriação pelas crianças das contribuições dos diferentes povos que formaram o povo brasileiro (europeus, asiáticos, indígenas, africanos, etc.).

Além disso, as propostas pedagógicas das IEI's ao organizar materiais, espaços e tempos deverão garantir o acesso das crianças à história e às culturas africanas e afro-brasileiras, de forma a promover o respeito e a contribuição desses povos e combater o racismo e a discriminação. Outro aspecto a ser observado na organização dos materiais, espaços e tempos é o respeito à criança como pessoa humana e a sua proteção contra qualquer tipo de violência, física ou simbólica (Brasil, 2010).

7. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NAS DCNEI's

A sugestão da organização do currículo para Educação Infantil por faixa etária proposta nos RCN's (1998) representou na época um importante avanço. Entretanto, atualmente, as DCNEI's coadunando com as mais recentes discussões teóricas acerca do currículo para crianças de zero a cinco anos de idade, em especial os estudos italianos, recomendam uma organização curricular por experiências que abordem as várias linguagens infantis de forma integrada, tendo como eixos norteadores do currículo as interações e as brincadeiras (Brasil, 2010; Almeida, 2018).

Ao estabelecerem as interações e brincadeiras como eixos do trabalho da Educação Infantil, as diretrizes garantem, ao menos em termos legais, o direito da criança à brincadeira e às interações, bem como afastam da Educação Infantil a ideia de atividades massivas e mecânicas representadas com a finalidade de treino e/ou preparação para o Ensino Fundamental (Oliveira, 2014).

As DCNEI's (2010) destacam a relevância de experiências que favorecem a aprendizagem e desenvolvimento infantil:

- O conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças;
- A imersão e domínio das crianças aos diferentes gêneros e formas de expressão (gestual, verbal, plástica, dramática e musical);
- A apreciação, a interação e o acesso pelas crianças às narrativas da linguagem oral e escrita, convivência com diferentes suportes e gêneros textuais; vivência em contextos significativos as relações quantitativas, medidas, formas e orientação espacial;
- A ampliação da participação e da confiança das crianças nas atividades coletivas e individuais que favoreçam a construção da autonomia das

- crianças nas situações de autocuidado, saúde e bem estar e possibilitem vivências éticas e estéticas com vista à educação intercultural;
- A ampliação do conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza através da exploração, do encantamento, do questionamento e da indagação;
 - A relação e a interação das crianças com diferentes linguagens artísticas (música, artes plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura);
 - O uso sustentável dos recursos naturais;
 - A interação e o conhecimento pelas crianças das várias manifestações e tradições da cultura brasileira; experiências que propiciem o uso das novas tecnologias pelas crianças (computadores, gravadores, máquinas fotográficas, tablet, etc.).

Como é possível observar, as palavras conteúdo, aula, ensino, objetivos, orientações didáticas e aluno não aparecem nas diretrizes, o que parece indicar uma influência da Pedagogia Italiana e dos estudos e pesquisas na área da Sociologia da Infância para elaboração das DCNEI's, haja vista que ambas relacionam essas palavras a uma concepção escolarizante da infância (Carvalho, 2015).

Vale sublinhar que existem teóricos da área: Arce, 2004; Prado e Azevedo, 2012; Martins e Arce, 2010, apud Carvalho, 2015 contrários a esse processo de descolarização da Educação Infantil e propõem que desde a primeira infância o conhecimento escolar seja ensinado às crianças (Finco, Barbosa & Faria, 2015; Carvalho, 2015).

Ao analisarmos os documentos técnicos elaborados pelo Ministério da Educação para orientar a implementação das diretrizes, encontramos algumas dessas palavras o que parece indicar que não existe uma proibição ao uso desses termos, apenas um cuidado, bastante compreensível devido à história da Educação Infantil no Brasil (Brasil, 2012).

8. A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NAS DCNEI'S

Em relação à concepção de avaliação, as diretrizes em concordância com o que estabelece a LDB (Lei nº 9394/96) defendem que na Educação Infantil a avaliação deve ser realizada mediante observação e registro sem objetivo de seleção, retenção, promoção ou classificação. Nesse sentido, as diretrizes orientam que as IEI's "devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças" (Brasil, 2010, p. 29).

Ainda de acordo com as DCNEI's, a avaliação do desenvolvimento da criança na Educação Infantil deve garantir aspectos relevantes: uma observação crítica e criativa das atividades, brincadeiras e interações das crianças; a utilização de múltiplos registros pelo adulto – relatórios, desenhos, fotografias, álbuns etc.; organização de estratégias de transição aos diferentes momentos vivenciados pela criança (casa/instituição, transição no interior da instituição, creche/pré-escola e pré-escola/Ensino Fundamental); documentação que possibilite à família conhecer o trabalho da instituição com a criança e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança; a promoção automática da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Essa compreensão acerca da avaliação na Educação Infantil juntamente com as orientações de como ela deve ser realizada ratifica a importância do trabalho desenvolvido com os bebês e as crianças pequenas, pois requer escuta sensível, observação crítica e criativa, registros das atividades, brincadeiras e interações das crianças. Portanto, cuidar e educar na primeira infância não é uma tarefa para neófitos.

A importância da articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental também é contemplada nas diretrizes. Elas propõem que a proposta pedagógica das IEI's prevejam maneiras de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitadas as especificidades etárias, as necessidades educativas especiais, a autonomia dos povos indígenas, do campo e quilombolas, etc., sem antecipar os conteúdos que serão ministrados no Ensino Fundamental proporcionando uma transição tranquila entre essas duas etapas da Educação Básica (Brasil, 2010).

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, ela não está isolada das demais etapas da educação, pelo contrário ela deveria se articular com o Ensino Fundamental que é a sua etapa posterior. Isso fica bem claro nas diretrizes, porém na prática nota-se um hiato entre eles, possivelmente, pela herança deixada pelo assistencialismo às creches e pré-escolas e pela escolarização ao Ensino Fundamental (Macedo & Azevedo, 2013).

A prova disso é a proibição do uso de alguns termos na Educação Infantil, por alguns educadores. Embora essa proibição seja pouco discutida nos estudos sobre Educação Infantil encontra-se presente nos discursos de muitos educadores da área. Palavras como estudante, aluno, educando para se referir às crianças; conteúdo, planejamento etc., para se referir às atividades docentes na Educação Infantil têm sido tratadas como escolarizantes.

O que nos parece é que para essas pessoas o simples uso desses termos retirasse da criança o seu direito à infância e, como se essas palavras pertencessem apenas ao ensino das crianças maiores, Ensino Fundamental em diante.

Tudo isso a despeito da ausência dessa proibição nos documentos oficiais, e de estudos e pesquisas que comprovem o malefício do uso desses termos com as crianças pequenas; da origem etimológica de cada termo, do lugar deles na área de educação e da luta travada para que a Educação Infantil fosse reconhecida como educação etc.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil tem ganhado muito espaço nos debates na área da educação desde o seu reconhecimento na CF de 1988 como direito da criança e, posteriormente, como primeira etapa da Educação Básica na LDB (Lei nº 9394/96).

As diretrizes representam um marco na história da Educação Infantil brasileira porque nelas, pela primeira vez: se definiu o que é o currículo para a infância; no currículo se articula a ideia de proposta pedagógica; as suas concepções de criança, currículo e avaliação estão de acordo com os mais recentes estudos e pesquisas sobre as crianças; nelas o cuidar e educar permanecem articulados; elas demonstram o cuidado com a construção de um currículo que leve em consideração diversidade brasileira (regional, cultural, etnicorracial etc.), um país de dimensão continental; nelas também são considerados temas como inclusão e a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Contudo, o mais importante é que nas diretrizes todos esses temas colocam a criança como o centro do currículo.

Portanto, diante do exposto destacam-se como resultados desta análise que a observância das DCNEI's na elaboração e execução das propostas pedagógicas ou projetos políticos pedagógicos das IEI's, embora se constitua em um desafio, se/ou quando realizadas podem favorecer a construção da identidade da Educação Infantil brasileira.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L.S.C. (2018, setembro) As relações de proximidade e de distanciamento das políticas públicas para o currículo da Educação Infantil. *Anais do XII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, São Cristóvão, SE, Brasil, 13. Recuperado em 20 de jan 2019, de <http://educonse.com.br/xiicoloquio/default.asp>
- Amorim, A. L. N., & Dias, A. A. (2012) Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. *Espaço do currículo*, v. 4, n.º 2, pp.125-137.
- Boneti, L. W. (2007) *Políticas públicas por dentro*. 2. Ijuí. Ed. Unijuí.

- Brasil. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. CNE/ CEB. (2008). *Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução CNE/ CEB Nº 2*. Brasília-DF.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2012) *Brincadeiras e Interações nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil: manual de orientação pedagógica: módulo 1*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1988) *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF Recuperado em 10 de maio 2017, de <http://www.planalto.gov.br>.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília, DF:
- Senado Federal. Recuperado em 14 janeiro 2018, de https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf
- Dicio, *Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2018. Consultado agosto, 2018 em: <https://www.dicio.com.br>.
- Finco, D., Barbosa, M. C. S., & Faria, A. L.G. . (Org.). (2015) *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica.
- Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. (2003). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 8 maio, 2017, de <http://www.planalto.gov.br>.
- Lei n. 11. 465, de 10 de março de 2008. (2008) A Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena". Brasília, DF. Recuperado em 8 maio, 2017, de <http://www.planalto.gov.br>.
- Ludke, M., & André, M. E.D.A. (2017) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. Ed. Rio de Janeiro: E.P.U.
- Macedo, R. S., & Azevedo, O. B. *Infâncias-devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação*. Ilhéus, BA, 2013.
- Oliveira, Z. R. (2014) *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta.
- Reyes, Y. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. 1ª ed. – São Paulo: Global, 2010.
- Rocha, N. M. F. (Org.). (2015) *Instrumentos qualitativos de pesquisa*. Salvador: Etera.
- Rossetti-Ferreira, & Maria C. (Org.). (2007) *Os fazeres na Educação Infantil*. 9. Ed. São Paulo: Cortez.

- Salles, F., & Faria, V. (2012) *Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica*. 2. Ed. São Paulo: Ática.
- Saviani, D. (2008) *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10a. Ed. Campinas: Autores Associados.
- Young, M. (2014, jan/mar) Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de pesquisa*. V. 44, n. 151, p. 190-202.
- Zilma, M. R. O. (2010, novembro) O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte, UFMG, Brasil, 14. Recuperado em 20 de jan 2019, de <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A CRIANÇA HOSPITALIZADA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Rosilene Ferreira Gonçalves Silva
CIEC, Universidade do Minho & UEPA, Universidade do Estado do Pará.
rosilenefgs@gmail.com

Cristina Araújo Martins
CIEC, Universidade do Minho
cmartins@ese.uminho.pt

Graça Simões de Carvalho
CIEC, Universidade do Minho.
graca@ie.uminho.pt

RESUMO

A educação é um direito universal que deve ser garantido a todas as crianças, independentemente do seu estado de saúde. O processo de adoecimento e hospitalização não interfere nas capacidades cognitivas e de aprendizagem da criança; muito pelo contrário, o acesso a ações educativas previne o insucesso escolar, estimula a adesão ao tratamento e uma reação positiva de procura de saúde.

Este trabalho reflete sobre as políticas de educação escolar dirigidas às crianças hospitalizadas e impedidas de frequentar a escola regular por motivos de saúde. Examina as principais políticas educacionais brasileiras e internacionais que visam garantir o direito à educação da criança hospitalizada e as concepções e desafios inerentes à sua garantia.

O trabalho foi desenvolvido por meio da análise das principais legislações brasileiras e internacionais que defendem o direito à educação da criança hospitalizada, bem como de artigos que investigam a implementação das classes hospitalares nas bases de dados Scientific Electronic Library Online – Scielo e B-On.

Os resultados demonstram que, pese embora haja fundamentos legais para a garantia da escolarização em contexto hospitalar e esta oferta de atendimento já exista em diversos países, ainda não é uma realidade para a maioria das crianças internadas em unidades pediátricas e/ou em tratamento domiciliário.

Assim, discutir a importância da garantia desse direito à criança hospitalizada é fundamental, pois as atividades pedagógico-educacionais em contexto hospitalar favorecem a continuidade da escolarização, contribuem para a autoestima da criança, promovem a interação social e fortalecem a humanização dos cuidados.

Palavras-Chave: Direito à Educação, Classe Hospitalar, Criança Hospitalizada, Educação e Saúde.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, a Educação e a Saúde têm enfrentado diversas mudanças paradigmáticas relacionadas com as suas próprias concepções e o papel que cada uma deve assumir no sistema social e na vida das pessoas (Rolim, 2015; Zombini, Bogus, Pereira, & Pelicioni, 2012). Atualmente, as discussões numa e noutra área partilham ideários comuns de que a criança hospitalizada tem direito à continuidade do desenvolvimento em todas as suas dimensões, sejam elas biológicas, físicas, afetivas, sociais e cognitivas, e que o incremento e a implementação de espaços promotores de educação são fundamentais, não apenas para o desenvolvimento integral da criança, mas também para a melhoria da sua saúde e qualidade de vida (Ortiz & Freitas, 2014; Hostert, Motta, & Enumo, 2015).

No debate sobre a questão dos direitos humanos, educação e saúde dialogam com princípios de igualdade, universalidade e equidade, aceites universalmente pela nossa sociedade como direitos fundamentais de todo ser humano, indistintamente.

O direito à educação da criança hospitalizada caminha lado a lado com o direito à saúde e no cerne destes dois direitos surge a Classe Hospitalar, que objetiva garantir o direito à educação das crianças que estão em tratamento de saúde e impossibilitadas de frequentar a escola por motivos de internamento hospitalar ou tratamento domiciliário. Ao oferecer educação em contexto de saúde, entrecruza as duas áreas na busca da promoção do desenvolvimento integral da criança e da

humanização dos cuidados (Ferreira, Gomes, Figueiredo, Queiroz, & Pennafort, 2015; Rolim, 2015; Rosselló, De La Iglesia, Paz-Lourido, & Verge, 2015).

O hospital que, além de garantir a saúde, oferece continuidade educacional por meio da Classe Hospitalar, perspectiva a criança muito além de um corpo doente. Olha e cuida da criança de forma holística, como um ser com corpo e mente, que precisa de estímulo, desenvolvimento e interação social.

Este trabalho pretende analisar as principais políticas educacionais brasileiras e internacionais que visam garantir o direito à educação da criança hospitalizada e as concepções e desafios inerentes à sua garantia.

2. METODOLOGIA

Para a concretização deste trabalho, foram consultados os principais documentos legislativos, brasileiros e internacionais, que defendem o direito à educação da criança hospitalizada, bem como artigos que investigam a implementação das classes hospitalares nas bases de dados Scientific Electronic Library Online – Scielo e B-On.

Na seleção dos artigos, foram utilizados os descritores/expressões “classe hospitalar”, “pedagogia hospitalar”, “saúde infantil” and “educação” e “criança hospitalizada” and “educação”. A pesquisa nas bases de dados limitou-se aos anos de 2012 a 2017, nos idiomas português, inglês e espanhol. Na seleção da legislação, não foram impostas restrições de data ou de idioma.

Foram encontrados 71 artigos, dos quais se excluíram os duplicados e os cuja leitura dos títulos e/ou resumos permitiu concluir que não respondiam ao objetivo do estudo. Foram selecionados 17 artigos para leitura completa, mas apenas incluídos 11 neste estudo, correspondendo aos que se reportavam ao campo do atendimento educacional hospitalar, com foco na implantação e implementação das classes hospitalares, antecedentes históricos e políticas de atenção educacional à criança hospitalizada e concepções e desafios inerentes ao processo.

3. A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA HOSPITALIZADA

Durante muito tempo, o atendimento à criança hospitalizada teve como ênfase exclusiva o cuidado aos aspetos físicos e biológicos, ocupando a medicina o papel central no tratamento e recuperação da saúde. Embora essa centralidade biomédica se mantenha, a influência das ciências sociais e humanas instigou o reconhecimento da importância da intervenção noutros aspetos do paciente,

nomeadamente de natureza psicológica, social e educacional, uma vez que potencializam a recuperação da saúde e bem-estar do ser humano.

A criança doente e hospitalizada vive a sua infância marcada por sentimentos de tristeza e angústia e intenso sofrimento físico e psicológico. Vê o seu quotidiano fortemente transfigurado e instruído por protocolos hospitalares e encara o afastamento da escola de forma muito negativa. Sente-se excluída e afastada do padrão considerado normal, ao ser impedida de frequentar as atividades escolares regulares (Ferreira et al., 2015).

Torna-se, assim, necessário garantir que, mesmo doente, a criança continue estudando, se desenvolvendo e tendo experiências de aprendizagem. Na perspetiva de Rolim (2015), escolas e hospitais devem fazer um esforço conjunto para garantir o desenvolvimento das crianças hospitalizadas, combatendo o isolamento do grupo social e a falta de estimulação educacional, enquanto agentes de segregação que podem conduzir as crianças à exclusão e ao conformismo.

O atendimento educacional hospitalar surge como uma oportunidade da criança manter o vínculo escolar e continuar estudando durante o tratamento de saúde. Permite que as suas necessidades de desenvolvimento cognitivo, psíquico e social sejam trabalhadas pedagogicamente, com a partilha de conhecimentos e experiências entre o aluno enfermo, a família e as equipas de educação e de saúde. Além disso, a participação em ações educativas formais, denominadas de Classe Hospitalar no Brasil, previnem o insucesso escolar, uma vez que garantem aos educandos enfermos a continuidade dos estudos e a reinserção na escola regular, aquando da sua alta hospitalar.

Zombini et al. (2012) destacam que a Classe Hospitalar se apoia em propostas educativo-escolares que se diferenciam dos objetivos das propostas de atividades lúdicas e de recreação que possam existir no hospital, sendo mais específicas, individualizadas e embasadas numa regularidade, com responsabilidades pela aprendizagem formal da criança.

As práticas educativas implementadas em espaços hospitalares não devem diferir, em seus objetivos, das realizadas na escola regular. A diferença estará na seleção curricular e no tempo pedagógico dedicado às crianças, de acordo com as suas necessidades educacionais e condições de saúde.

A integração, tão rápido quanto possível, da criança no seu novo modo de vida é fundamental. Esta é favorecida por um ambiente acolhedor e humanizado, privilegiando as suas relações sociais, afetivas e cognitivas.

O professor desempenha um papel essencial neste âmbito, tornando-se um mediador do processo educativo e das interações sociais que ocorrem no hospital, sendo um parceiro na relação entre a criança e o ambiente hospitalar e entre a criança e a família, assim como na interação de ambas com o hospital.

Ao professor exige-se que conheça as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos enfermos, bem como a rotina de cuidados e atenção à saúde, as normas reguladoras da saúde e segurança no trabalho (Silva, 2015).

A dinâmica do atendimento pedagógico no hospital deve nortear-se por um planejamento que atenda às necessidades educacionais das crianças hospitalizadas. O sucesso das ações pedagógicas junto ao educando enfermo depende, por outro lado, da cooperação entre os professores, familiares e equipa multiprofissional de saúde e de apoio técnico-operacional do hospital, inclusive no que diz respeito aos ajustes necessários na rotina e/ou horários do dia a dia vivido pelo aluno, de forma a que a proposta educativa possa ser implementada e satisfaça as necessidades de todos os envolvidos.

A presença da escola no hospital é vital para que a criança continue a desenvolver o gosto pela aprendizagem, pois:

Caso o educando hospitalizado não receba estímulos pedagógico-educacionais pode perder ou diminuir o interesse pelos estudos, acarretando um prejuízo enorme na sua vida, inclusive de natureza social, pelo fato de estar desintegrada do seu grupo social (colegas e professores da sua sala de aula, amigos e familiares). A presença do professor e dos recursos de ensino no hospital fazem com que se socialize e encontre a oportunidade de resgatar a linguagem escolar no ambiente hospitalar (Silva, 2013).

As ações pedagógicas desenvolvidas no hospital favorecem o resgate do interesse pelas atividades escolares no ambiente hospitalar e proporcionam à criança hospitalizada uma recuperação mais tranquila, através de atividades de natureza diversificada, incluindo ações pedagógicas, lúdicas e recreativas, que contribuem para a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL À CRIANÇA HOSPITALIZADA

4.1. Antecedentes históricos da educação em hospitais

A educação da criança em contexto hospitalar teve o seu início em solo europeu, mais especificamente em França, por meio do educador e sociólogo francês Henri Sellier, que inaugurou em Paris, no ano de 1935, a primeira escola para crianças inadaptadas. Quatro anos mais tarde, foi criado, no mesmo país, o Centro Nacional de Estudos e Formação para a Infância Inadaptada (CNEFI), de Suresnes, com o objetivo de formar professores para atuar em institutos especiais e hospitais.

Palomares-Ruiz, Sánchez-Navalón e Garrote-Rojas (2016) destacam, todavia, que muito antes disso, em 1875, a Dinamarca já se preocupava com as crianças hospitalizadas, no *Coast Hospital*, tendo inclusive contratado um professor hospitalar com financiamento próprio.

A Segunda Guerra Mundial constituiu um marco decisório para a ampliação e fortalecimento das iniciativas educativas em hospitais, em função da necessidade instalada pela ampliação de crianças vítimas da guerra. Estas, além do atendimento em saúde, geraram a necessidade do atendimento educacional, como forma de garantir a continuidade do processo de escolarização associado à assistência. Assim, a partir da década de 1950, países como a Sérvia, Polónia, Eslovénia, França e Inglaterra passaram a consciencializar-se da importância de cuidar das crianças hospitalizadas, seguidas da Espanha e Alemanha, na década de 1960, e demais países, nas décadas posteriores (Palomares-Ruiz et al., 2016).

Para estes autores, há a destacar, em especial, a Argentina e o Chile. Este último, por ser uma referência mundial e um dos países mais avançados no que tange à oferta da pedagogia hospitalar. Criou, em 1946, a sua primeira Classe Hospitalar. A Argentina, por possuir uma minuciosa legislação para atender educacionalmente as crianças hospitalizadas.

No contexto brasileiro, a primeira ação educativa com crianças hospitalizadas data da década de 1950, no Hospital Municipal Bom Jesus, no Rio de Janeiro. Interessa destacar que as primeiras ações educativas em ambiente hospitalar foram desenvolvidas por profissionais da área da saúde do próprio hospital, sem vínculo à pedagogia ou às secretarias de educação.

4.2. Direito à educação da criança hospitalizada

Falar dos direitos da criança hospitalizada remete-nos para a primeira referência internacional, enunciada em 1924, na Assembleia da Sociedade das Nações, por meio da “Declaração de Genebra”, que destacou a necessidade de se proporcionar proteção especial à criança, reconhecendo que deve ser protegida independente da raça, nacionalidade ou fé, conforme se pode ler:

- 1. Deve dar-se à criança a possibilidade de se desenvolver de um modo normal, tanto material como espiritualmente.*
- 2. A criança que tem fome deve ser alimentada, a criança que está doente deve ser tratada, a criança com atraso deve ser estimulada, a criança desviada deve ser conduzida ao bom caminho, o órfão e o abandonado devem ser recolhidos e socorridos.*
- 3. A criança deve ser a primeira a ser socorrida em tempos de calamidade.*

4. A criança deve ser posta em condições de ganhar a vida e deve ser protegida contra toda a exploração.

5. A criança deve ser educada inculcando-lhe a ideia de que deve pôr as suas melhores qualidades ao serviço dos seus semelhantes (Levy, 1996).

Estes direitos foram afirmados na Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1959, por meio de 10 princípios que resumem os direitos a serem garantidos para que as crianças usufruam de uma infância protegida e feliz. Constituiu-se, contudo, apenas como um enquadramento moral para os direitos da criança, pois não comportava obrigações jurídicas.

Passados 20 anos da adoção da Declaração dos Direitos das Crianças, em 1979, foi comemorado o Ano Internacional da Criança. Vários países realizaram uma avaliação dos princípios consagrados na Declaração, verificando pouca evolução na implementação desses direitos. Assim, em 1989, foi aprovada, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Convenção dos Direitos da Criança (Levy, 1996).

Assinada pela maioria dos países do mundo e ratificada por Portugal e Brasil em 1990, a Convenção sobre os Direitos da Criança consta de 54 artigos redigidos no interesse da criança. Os artigos 24 e 25 versam sobre a saúde e os artigos 28 e 29 sobre a educação, como direitos fundamentais. Todos os estados membros que assinaram a Convenção comprometem-se a cumprir o seu articulado e tornarem amplamente conhecidos os seus princípios e disposições.

No âmbito específico dos direitos das crianças hospitalizadas, um aspeto importante a ser destacado prende-se com as primeiras discussões em torno da problemática das condições de internamento das crianças, que acontecia em alas conjuntas com adultos e nem sempre com garantia e/ou permissão da presença de um acompanhante. O surgimento de serviços destinados exclusivamente a crianças é relativamente recente, tendo as discussões sobre os direitos das crianças contribuído para a estrutura de atendimento que temos na atualidade. Detemos hospitais com unidades pediátricas, que respondem às necessidades e especificidades desta população.

Foi neste contexto que o Parlamento Europeu aprovou, em 1986, a Carta Europeia das Crianças Hospitalizadas, fazendo emergir a reflexão sobre os direitos das crianças em situação de adoecimento e hospitalização. Vários países procuraram, posteriormente, colocá-la em prática e, baseados no seu conteúdo, elaborar as suas próprias cartas, destacando os pontos mais importantes que retiraram da Carta Europeia (Levy, 1996).

Em paralelo, foram organizadas reuniões de discussão sobre os direitos das crianças hospitalizadas em vários países, o que gerou a criação da Associação Europeia para a Defesa das Crianças Hospitalizadas (EACH). Esta associação

aprovou, em 1988, a Carta da Criança Hospitalizada, conhecida como a “Carta de Leyden”, que contempla em seu articulado 10 direitos:

- I. A admissão de uma criança no hospital só deve ter lugar quando os cuidados necessários à sua doença não possam ser prestados em casa, em consulta externa ou em hospital de dia.
- II. Uma criança hospitalizada tem direito a ter os pais, ou seus substitutos, junto dela, dia e noite, qualquer que seja a sua idade ou o seu estado.
- III. Os pais devem ser encorajados a ficar junto do seu filho, devendo serem-lhes facultadas facilidades materiais sem que isso implique qualquer encargo financeiro ou perda de salário. Os pais devem ser informados sobre as regras e rotinas do serviço para que participem ativamente nos cuidados ao seu filho.
- IV. As crianças e os pais têm direito a receber informação sobre a doença e os tratamentos, adequada à sua idade e compreensão, a fim de poderem participar nas decisões que lhes dizem respeito.
- V. Deve evitar-se qualquer exame ou tratamento que não seja indispensável. Deve tentar-se reduzir ao mínimo as agressões físicas ou emocionais e a dor.
- VI. As crianças não devem ser admitidas em serviços de adultos. Devem ficar reunidas segundo a idade, para beneficiarem de jogos, recreios e atividades educativas adaptadas à idade, com toda a segurança. As visitas devem ser aceites sem limite de idade.
- VII. O hospital deve fornecer às crianças um ambiente que corresponda às suas necessidades físicas, afetivas e educativas, quer no que respeita ao equipamento, quer ao pessoal e segurança.
- VIII. A equipa de saúde deve ter formação adequada para responder às necessidades psicológicas e emocionais das crianças e da família.
- IX. A equipa de saúde deve estar organizada de modo a assegurar a continuidade dos cuidados a prestar a cada criança.
- X. A intimidade de cada criança deve ser respeitada. A criança deve ser tratada com tato e compreensão em todas as circunstâncias.

Deste documento, importa destacar os direitos VI e VII, que enunciam a importância das crianças beneficiarem, no hospital, de atividades educativas adaptadas à sua idade, bem como de um ambiente que atenda às suas necessidades físicas, afetivas e educativas. Embora não esteja explicitamente expresso o direito à educação formal, esta Carta representa um grande avanço neste domínio, pois

invoca que a criança hospitalizada deve ter um atendimento integral, em todas as suas dimensões, incluindo a educacional.

No Brasil, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) aprovou, em 1995, o texto integral emanado pela Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados (Brasil, 1995). O seu articulado apresenta 20 direitos, entre os quais se destaca o nono, com referência à educação: “Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar”.

No âmbito das políticas públicas educacionais, confirma-se uma ampla legislação que defende os direitos educacionais das crianças no Brasil. Legislação com a especificidade do direito educacional das crianças em situação de internamento hospitalar ou tratamento domiciliário é, contudo, relativamente restrita e recente.

Desde 1988 que a educação foi definida pela Constituição Federal Brasileira, no seu artigo 6º, como um direito social. Os artigos 205º-214º traçam as orientações e o regime jurídico da educação no país, podendo ler-se que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Artigo 205º).

Por isso, todas as demais legislações brasileiras se coadunam com os princípios e diretrizes constitucionais e caminham na perspectiva de garantia do direito à educação a todos. Destacamos alguns dos instrumentos legais mais importantes nesta matéria: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069/90; Política Nacional de Educação Especial, de 1994; Declaração dos Direitos das Crianças e Adolescentes Hospitalizados, Resolução n.º 41, de 13 de outubro de 1995; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001; Documento Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações - MEC, 2002; e Política Nacional de Humanização, de 2004; entre outras.

De destacar, com especial relevo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB que, por meio da Lei 13.716, de 2018, passou a incluir o artigo 4º-A, onde se estabelece que “É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa.”

Esta alteração na lei representa uma conquista histórica, pois, pese embora o Brasil tenha experiências de atendimento educacional formal em hospitais há mais de 60 anos, apenas em 2002 foram traçadas as diretrizes desse atendimento

pelo Ministério da Educação e dezesseis anos volvidos, em 2018, foi aprovado o articulado da LDB, reconhecendo a educação como direito fundamental às crianças hospitalizadas ou em tratamento domiciliário.

No Brasil, a maioria das Classes hospitalares são estruturadas a partir das diretrizes emanadas do documento “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações” (Brasil, 2002) e são também convergentes com a Política Nacional de Humanização (PNH) do Ministério da Saúde (Brasil, 2004), cujo objetivo principal visa fortalecer as ações em prol da assistência integral ao enfermo e os princípios do Sistema Único de Saúde brasileiro (SUS) no quotidiano das práticas de atenção e gestão da saúde pública no país. Busca garantir os direitos dos usuários e familiares, estimulando para que figurem como personagens principais do sistema de saúde.

Tanto a classe hospitalar, quanto a política de humanização procuram privilegiar as práticas sociais, promover a autonomia, respeitar direitos e valorizar as histórias de vida, impulsionando ações de atenção integral à saúde. Cuidar da saúde não é apenas intervir na doença, mas criar condições para a manutenção e/ou recuperação da saúde (Zombini et al., 2012), por isso, a prática pedagógica desenvolvida na Classe Hospitalar é considerada uma forma de atenção integral e humanizada à criança.

Encontra-se, assim, fortalecida a importância de olhar a integralidade do sujeito, o que significa ir além dos aspetos físicos e biológicos, dando atenção especial ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança hospitalizada. Nesse cenário, o desenvolvimento de ações pedagógicas e de escolarização ganha relevo e a educação torna-se primordial para o desenvolvimento do educando enfermo, contribuindo para a humanização da assistência hospitalar.

Não obstante, e apesar dos dispositivos legais darem conta desse direito público subjetivo como um dever do Estado, a implantação de classes hospitalares não é realidade para a maioria dos hospitais brasileiros. Além de dispositivos legais, faz-se necessário a definição de recursos e mecanismos para a sua implementação.

Por outro lado, há também necessidade de articulação entre os setores da saúde e da educação para o estabelecimento das corresponsabilidades e estratégias de colaboração, com vista à garantia do atendimento educacional a todas as crianças hospitalizadas. A este respeito, Rolim (2015) destaca que o desenvolvimento educacional em crianças hospitalizadas exige mudanças socioculturais nas concepções de saúde-doença e de doente-doença, o que significa repensar as concepções inerentes ao processo de tratamento e à forma como a criança pode ser envolvida de forma ativa no seu processo de recuperação de saúde.

Efetivar a escola no hospital constitui-se um desafio faraônico, que suplantaria a definição de estratégias para a implementação de classes hospitalares em todos os hospitais pediátricos. Cumprir minimamente o que garante a lei

exige pensar-se na qualidade do atendimento a oferecer e desafia à realização de múltiplos estudos e de momentos e espaços amplos de reflexão e debate sobre: Quem são as crianças hospitalizadas? Como se repercute o processo de internamento no desenvolvimento da criança? Como se pode adaptar o currículo escolar à realidade específica das crianças que se encontram em condições especiais e diferenciadas de saúde? Como preparar os professores para o atendimento específico do aluno enfermo?

A hospitalização não deve ser vista como um rompimento do vínculo entre a criança e a escola, nem como uma perda do direito a estudar. A Classe Hospitalar constitui-se uma oportunidade para a criança continuar a vivenciar as experiências pedagógicas, interligando a assistência em saúde com a educacional (Zombini et al., 2012). A reponsabilidade de oferta da educação para a criança hospitalizada deve ser compartilhada pelos Ministérios da Saúde e da Educação, com políticas integradas para o atendimento dessa demanda.

5. CONCLUSÃO

O atendimento educacional em contexto hospitalar é um direito da criança em situação de enfermidade. A salvaguarda desse direito envolve as áreas da saúde e da educação que, no decorrer da história, nem sempre apresentaram posicionamentos concertados.

O direito à educação está presente nos diversos dispositivos legais, nacionais e internacionais, como um direito subjetivo de todo ser humano. A oferta de educação formal para a criança hospitalizada é, todavia, uma realidade limitada, não abrangendo a maioria das crianças em tratamento de saúde. Ainda assim, esse atendimento tem-se disseminado pela Europa e Brasil, muitos anos antes de acontecer o processo de regulamentação das práticas educativas em hospitais.

Como se trata de um direito que deve ser garantido por duas áreas distintas, é necessário uma aproximação que amplie o diálogo entre si, de forma a estabelecer diretrizes e estratégias de parceria efetiva, com discussão sobre aspectos de financiamento, infraestrutura, corpo docente e proposta pedagógica para a implementação de classes hospitalares.

Aos Ministérios da Saúde e da Educação cabe debaterem situação atual das classes hospitalares no Brasil e elaborar estratégias pedagógico-educacionais que possibilitem o acompanhamento curricular do aluno hospitalizado, garantindo a manutenção do vínculo escolar e a continuidade do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento no âmbito da educação básica, que favorece o seu (re) ingresso ao ensino regular.

A criança hospitalizada enfrenta diversas apreensões em relação ao seu quadro clínico de saúde, pelo que a preocupação com o acompanhamento escolar pode ficar renegado para segundo plano. Equacionar uma atenção biopsicossocial e pedagógica abrangente no sistema de saúde significa retirar à criança o peso de desistir dos seus sonhos futuros e abrir novos caminhos de crescimento e aprendizagem, que transcende o processo de adoecimento.

Garantir atendimento educacional à criança hospitalizada é valorizar a vida humana em todas as suas dimensões, concebendo a criança como sujeito de direitos e de potencialidades, que precisam ser trabalhadas e estimuladas em todos os ambientes, especialmente no hospitalar, onde a criança se encontra fragilizada. A escola apresenta-se como uma nova configuração à experiência de hospitalização, permitindo atuar para além da doença e do tratamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Assembleia Nacional das Nações Unidas. *Os Direitos da Criança*, 1959.

BRASIL. (2002). *Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações*. Brasília: MEC/SEESP.

BRASIL. (1995). *Resolução n.º 41 de 13 de outubro de 1995. Declaração dos Direitos das Crianças e Adolescentes Hospitalizados*. Brasília: Imprensa Oficial.

BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial.

BRASIL. (1996). *Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Imprensa Oficial.

BRASIL. (2001). *Resolução CNE/CEB, n.º 02, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: Imprensa Oficial.

BRASIL. (2004). *Política Nacional de Humanização*. Brasília: MS.

BRASIL. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP.

Ferreira, M., Gomes, I., Figueiredo, S., Queiroz, M., & Pennafort, V. (2015). Criança e adolescente cronicamente adoecidos e a escolarização durante a internação hospitalar. *Trabalho, Educação e Saúde*, 13(3), 639-655. Acedido novembro 13, 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00001>

Carta Europeia da Criança Hospitalizada, 1986.

Charte de l'Enfant Hospitalisé, Each, Leyden, 1988.

Convenção sobre os Direitos da Criança. 1989.

Hostert, P., Motta, A., & Enumo, S. (2015). Coping with hospitalization in children with cancer: The importance of the hospital school. *Estudos de Psicologia (Campinas)*,

- 32(4), 627-639. Acedido novembro 13, 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000400006>
- Levy, M. (1996). Os direitos da criança hospitalizada. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 4(27), 655-657.
- Ortiz, L., & Freitas, S. (2014). O currículo da classe hospitalar pioneira no Rio Grande do Sul. *Educação & Realidade*, 39(2), 595-616. Acedido novembro 13, 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000200013>
- Palomares-Ruiz, A., Sánchez-Navalón, B., & Garrote-Rojas, D. (2016). Educación inclusiva en contextos inéditos: la implementación de la pedagogía hospitalaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1507-1522. Acedido novembro 13, 2017, em http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2016000200043&lng=en&tlng=en
- Rolim, C. (2015). Entre escolas e hospitais: o desenvolvimento de crianças em tratamento hospitalar. *Pro-Posições*, 26(3), 129-144. Acedido novembro 13, 2017, em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000300129&lang=pt>. ISSN 1980-6248
- Rosselló, M., De la Iglesia, B., Paz-Lourido, B., & Verger, S. (2015). Needs of psychopedagogical training for the care of children with chronic disease: perceptions of hospital nursing. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 49(1), 37-43. Acedido novembro 13, 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420150000100005>
- Silva, R. F. G. (2013). Estágio supervisionado em pedagogia hospitalar: desafios e perspectivas de atuação do pedagogo em ambientes não escolares. Comunicação apresentada no XI Encontro Nacional de Educação, EDUCERE, PR, Brasil. Acedido novembro 13, 2017, em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10002_6643.pdf
- Silva, R. F. G. (2015). As contribuições do estágio supervisionado em pedagogia hospitalar na formação inicial do pedagogo. Comunicação apresentada no XII Encontro Nacional de Educação, EDUCERE, PR, Brasil. Acedido novembro 13, 2017, em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17702_10884.pdf
- Zombini, E., Bogus, C., Pereira, I., & Pelicioni, M. (2012). Classe hospitalar: a articulação da saúde e educação como expressão da política de humanização do SUS. *Trabalho, Educação e Saúde*, 10(1), 71-86. Acedido novembro 13, 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462012000100005>

A PROTEÇÃO E O CUIDADO DE CRIANÇAS PEQUENAS EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO

Mariana Parro Lima¹

Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP
mariparro@hotmail.com

RESUMO

O interesse sobre a infância, ou a percepção da importância de se falar sobre as diferentes experiências de infância é crescente desde a década de 1980. Nota-se que, desde então, ocorre um processo de reorganização conceitual que singulariza a criança pequena e também o tema infância. A partir deste novo olhar, algumas mudanças foram necessárias em meio às práticas e políticas voltadas à criança, buscando assegurar sua proteção integral, o que pode ser observado com a criação de leis e normas que englobam várias áreas como saúde, educação e vários temas como tutela, adoção, entre outros. Este estudo teve como principal objetivo refletir sobre as pesquisas com crianças em Instituições de Acolhimento. Para isso, realizou-se um levantamento da produção científica brasileira sobre infância e instituições de abrigo cadastrada no banco de dados do *Scielo*, a partir dos descritores “infância”, “criança”, “instituição de acolhimento” e “abrigo”, publicada no Brasil no período de 2010 a 2015. Buscou-se fazer uma análise crítica acerca de produções a respeito do tema instituição de acolhimento, a partir dos estudos da sociologia da infância, compreendendo a importância de uma discussão e reflexão acerca da proteção da criança pequena. Trabalhar com a proposta de escutar, conversar e respeitar a criança

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na infância e na adolescência, bolsista Capes.

pode proporcionar a ela o direito de participar das decisões relacionadas ao seu processo de crescimento e desenvolvimento. Pode, ainda, revelar dados importantes para repensar as condutas e práticas exercidas pelos profissionais envolvidos com as instituições de acolhimento, colaborando com a melhoria destes espaços e garantindo o cuidado e a proteção adequados para a criança.

1. INTRODUÇÃO

A reflexão proposta neste estudo é parte de uma pesquisa de doutoramento em Saúde e Educação da Criança. Foi provocada por algumas questões levantadas ao final da minha pesquisa de mestrado (LIMA, 2013), quando me deparei com a situação de uma das crianças da escola estudada ao ser afastada da família e levada para viver em um abrigo: em que momento o Estado intervém e decide que é necessário o afastamento da criança, protegendo-a e assegurando seu bem estar? Qual a percepção da criança acerca deste afastamento, suas sensações e seus sentimentos quando se encontra neste novo “lar”? Como é acolhida? Quem são as pessoas que devem cuidar e proteger as crianças institucionalizadas, qual sua formação e como lidam com esta situação de abrigamento? Quais são as políticas e práticas inseridas no cotidiano de um Abrigo? Com base nestas questões percebi a necessidade de expandir e aprofundar a compreensão sobre o que é proteger a criança e como isto acontece no dia a dia de uma instituição.

A experiência sugeria a importância de investigar mais detidamente a construção social dos sentidos que permeiam a apropriação da palavra proteção, especialmente quando essa palavra se relaciona à integridade física e psicológica de crianças.

O interesse sobre a infância, ou a percepção da importância de se falar sobre as diferentes experiências de infância é crescente desde a década de 1980 (Rosemberg, 1976; Fernandes, 1979; Chamboredon e Prevot, 1986). Nota-se que, desde então, ocorre um processo de reorganização conceitual que singulariza a criança pequena e também o tema infância.

No mesmo contexto histórico em que se multiplicavam os estudos de infância emerge com força, resultado de muitas lutas políticas, o tema da proteção integral à criança, empenho materializado na aprovação de leis e normas que englobam várias áreas como saúde, educação, tutela, adoção, entre outros.

Em *A história social da infância no Brasil*, Freitas (2001) faz um resgate, a partir de diferentes pesquisas que buscam refletir sobre esta temática, sobre o

surgimento das instituições de acolhimento para crianças. Os capítulos apresentados ao longo do livro, escritos por vários autores, nos trazem que estas instituições sempre estiveram a disposição de crianças pobres, deficientes, marginalizadas, abandonadas, órfãs. É como se fossem o ponto final (ou de recomeço, já que estamos falando de criança e infância) para aqueles que não seriam “bem-vindos” na sociedade.

O cuidado destas crianças passa, então, a ser realizado por outras pessoas que não a família, o que pode ser um conflito para a criança. Percebe-se que, mesmo com os esforços para preservar os vínculos familiares, muitas vezes a reintegração à família de origem não é possível e o abrigo acaba sendo a opção, ao menos provisoriamente, para atender aos direitos fundamentais a que uma criança faz jus. Desta forma, cabe à instituição a proteção e o cuidado da infância.

A institucionalidade atual dos abrigos decorre da Constituição Brasileira de 1988 que, juntamente com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, inaugura um novo direcionamento para o cuidado e a educação de jovens e crianças, passando de um modelo correccional, repressivo e assistencialista para a compreensão da criança e do adolescente enquanto sujeitos de direitos.

Porém, o abrigo é uma instituição que, como aponta Nilmário Miranda (2004), tem raízes histórico-culturais fundamentadas na formação da sociedade brasileira e em certas representações da criança e da família pobres que, mesmo compondo velhos paradigmas, “ainda subsistem e prevalecem fortemente no fazer cotidiano das entidades de atendimento e no de muitas organizações que compõem o chamado Sistema de Garantia de Direitos” (p.12)

A história brasileira sobre a proteção à infância destaca o quanto as casas de acolhimento infantil constituíam um lugar no qual crianças traziam marcas do abandono, de maus tratos, do descaso, da privação; revelando, ainda, marcas socialmente construídas, o estigma da criança pobre, marginalizada.

Ao analisar as ações pioneiras de atendimento à criança no Brasil, Suzana Libardi (2016) relata sobre a emergência da noção de proteção no país, assim como a compreensão do trato público dada à criança a partir do Brasil República, sustentando que as primeiras ações de atendimento foram destinadas às crianças abandonadas, deixadas, muitas vezes, à porta de residências ou Igrejas.

A autora reforça a presença de um “perfil” comum dessas crianças, sendo, já naquela época e em sua maioria, abandonadas devido à condição de pobreza dos pais do bebê, que viam no abandono uma possibilidade de que esta pudesse ser cuidada em condições materiais mais favoráveis.

Mesmo com os avanços observados nas últimas décadas, Rizzini e Rizzini (2006) apontam que ainda hoje são essas mesmas razões que envolvem a

institucionalização de crianças e adolescentes, apresentando mudanças ainda pouco compreendidas. Desta forma, com o advento das novas leis de cuidado e proteção à infância e à adolescência, indica-se a necessidade da ressignificação destas instituições e das práticas que as envolvem.

Para isso a realidade dos abrigos deve ser conhecida de perto e por dentro para que se torne possível compreender a construção social do sentido de proteção que atribuímos a essa experiência e sua repercussão na vida de bebês e crianças pequenas.

Em suas pesquisas, Qvortrup (2011) traz à tona o fato da infância ser ignorada nas análises econômicas e políticas mundiais ou nacionais, mesmo sabendo que todos os eventos, grandes ou pequenos, terão repercussões sobre as crianças, como parte da sociedade. Frente a isso, o autor aborda a questão de como se cuida da infância ou se presta atenção nela e qual sua posição na estrutura social da sociedade moderna.

Destarte, este artigo tem como objetivo investigar que caminhos estão sendo tomados para compreender as crianças que se encontram em Instituições de acolhimento. A partir de que compreensão de infância estão dialogando as pesquisas científicas atuais? Que metodologias podem possibilitar a expressão e escuta das crianças? Consideradas como sujeitos de direitos, as crianças passam a ser também consideradas como sujeitos de fala e, ao perceber que alguém fala por elas, faz-se imprescindível a elaboração de uma análise crítica.

Para contribuir com a reflexão proposta, realizou-se um levantamento da produção científica brasileira sobre infância e instituições de abrigo cadastrada no banco de dados do *Scielo*, a partir dos descritores “infância”, “criança”, “instituição de acolhimento” e “abrigo”, publicada no Brasil no período de 2010 a 2015. Algumas pesquisas foram então selecionadas a partir dos temas e das metodologias utilizadas e estão inseridas ao longo do texto, sendo estas:

Título	Autor/a	Ano
Do faz de conta à realidade: compreendendo o brincar de crianças institucionalizadas vítimas de violência por meio do brinquedo terapêutico.	Giacomello, K.J., e Melo, L. de L.	2011
Perfil e trajetória de educadores em instituição de acolhimento infantil.	Cavalcante, L.I.C. e Corrêa, L. da S.	2012
Abrigo, Pobreza e Negligência: percursos de judicialização	Nascimento, M. L. do	2012
Perfil mediacional de mãe sociais que atuam em instituições de acolhimento.	Tomás, D.N. e Vectore, C.	2012
Fatores relacionados à institucionalização: perspectiva de crianças vítimas de violência intrafamiliar.	Gabatz, R.I.B., Padoin, S.M.M., Neves, E. T., e Terra, M.G.	2013

Escuta afetiva: possibilidades de uso em contextos de acolhimento infantil.	Trivellato, A.J., Carvalho, C. e Vectore, C.	2013
Acolhimento institucional na assistência à infância: o cotidiano em questão.	Guedes, C. F., & Scarcelli, I. R.	2014
Significados atribuídos por mães acerca do acolhimento institucional, reintegração e rede de atendimento.	Rocha, P.J., Arpini, D.M. e Savegnago, D.O.	2015

Tabela I – Pesquisas selecionadas para diálogo

Com referência nos estudos da sociologia da infância, de autores como Corsaro, Qvortrup e Sarmiento, buscou-se fazer uma análise crítica acerca de produções a respeito do tema instituição de acolhimento compreendendo a importância de uma discussão e reflexão acerca da proteção da criança pequena.

2. ESPAÇOS, CONTEXTOS E SITUAÇÕES DE ACOLHIMENTO

A história brasileira sobre a proteção à infância destaca o quanto as casas de acolhimento infantil constituíam um lugar no qual crianças traziam marcas do abandono, de maus tratos, do descaso, da privação; revelando, ainda, marcas socialmente construídas, o estigma da criança pobre, marginalizada.

Com a recente revisão da legislação que rege o cuidado da criança e do adolescente, fica interdito o abrigo por questão de pobreza, porém Nascimento (2012) faz um debate acerca da proteção e da negligência, apontando esta última como uma “categorização que passa a justificar a intervenção estatal sobre famílias pobres” (p. 39). A partir deste novo enquadramento, o Estado cria uma justificativa para continuar controlando as populações e os indivíduos pobres. Tendo como base os textos de Michel Foucault sobre a lógica biopolítica de governo da vida, Maria Livia Nascimento mostra como a ideia de negligência torna-se aliada no domínio jurídico que atinge as diversas esferas do cotidiano.

Pobreza e negligência; termos que se confundem e se complementam diante dos discursos que envolvem a realidade de crianças que, por motivos alheios, são separadas de suas famílias e levadas para instituições, passando a ser cuidadas e observadas pelo Estado. Espaço de risco social, de vulnerabilidade, que “vai sendo tecido no interior das práticas sociais como preocupação do governo dos corpos” (Nascimento, 2012, p. 40). A autora pretende destacar que, o fato de relacionar a ideia de risco com determinadas populações tem uma datação histórica que precisa ser considerada para a compreensão da realidade dentro dos abrigos.

À vista disso, cada vez mais destaca-se a importância de observar o lugar por onde transitam as crianças, neste caso, as crianças pobres, com o intuito de

perceber como estão organizados os espaços e os tempos da infância nos abrigos e quais as experiências possíveis com a institucionalização. É o que nos indica Sarmiento (2011) ao avaliar que as crianças experimentam de formas desiguais as mudanças na condição social da infância e podem, elas próprias, revelar as transformações dos seus grupos sociais, étnicos e culturais de pertença.

Evidenciando momentos cotidianos em uma instituição de acolhimento, Guedes e Scarcelli (2014), a partir da abordagem psicanalítica, se aproximam do objeto de pesquisa a fim de refletir sobre o lugar no discurso social em que são colocadas as crianças e suas famílias, assim como a própria instituição e seus agentes. Por compreender a multiplicidade de campos de ação presente em uma instituição de acolhimento, as autoras destacam que “para que esses diversos campos de ação possam se configurar como espaços de construção, [...] torna-se imprescindível questionar sobre solos comuns e suas articulações” (Guedes & Scarcelli, 2014, p. 59).

Ao analisar e problematizar os discursos que amparam os diferentes modelos de assistência, Guedes e Scarcelli (2014) debatem sobre a disparidade entre as legislações vigentes e as ações estabelecidas nas instituições de acolhimento, buscando apresentar um outro lugar possível na escuta e ações dentro destas instituições.

A importância do diálogo entre uma análise histórica sobre a questão social e as crianças com a realidade observada no cotidiano do Abrigo, com o objetivo de discutir os sentidos de proteção e cuidado empregados pelos diferentes atores nesse cenário e que, no atual contexto, é um aspecto estruturante do atendimento às crianças pequenas em situação de abrigamento. Como afirmam Leite e Silva (2012) em seus estudos, “um modo de vida que constrói outra formação humana e outra educação do corpo que sofre com certa invisibilidade nas políticas públicas, na produção acadêmica e para uma parcela significativa da sociedade” (p. 56).

O abrigo constitui-se, então, como um espaço outro que configura as relações sociais destas crianças, onde a educação e o cuidado são atravessados por múltiplos aspectos e exigem um movimento constante de reflexão sobre a prática exercida pelos diferentes profissionais envolvidos.

Responsável pelos cuidados diários à criança em instituições de proteção à infância, o educador é o sujeito da pesquisa de Cavalcante e Corrêa (2012). Utilizando como procedimento metodológico questionário semiestruturado, o artigo buscou refletir sobre a formação daqueles que atuam diretamente com as crianças. Compreendendo a carência de trabalhos envolvidos com esta temática, os autores vão de encontro com a pesquisa de Guedes e Scarcelli (2014), evidenciado a importância da capacitação contínua destes profissionais, a fim de repensar os modelos de práticas que constituem a assistência à infância.

Do ponto de vista teórico e político, pode-se afirmar que a escassez de pesquisas que investigam o perfil e os aspectos do trabalho dos educadores em instituições infantis pode ser particularmente preocupante, uma vez que é a produção do conhecimento nessa área que possibilita a compreensão do nicho ecológico no qual a criança institucionalizada experimenta momentos cruciais do desenvolvimento (Cavalcante & Corrêa, 2012, p. 498).

Mergulhados em diferentes sentimentos que desabrocham juntos às dificuldades de representar situações vivenciadas em meio a tanta vulnerabilidade, as crianças se expressam pelas mais variadas linguagens e cabe aos educadores saber compreender suas necessidades. Para isso, identificar aspectos da trajetória pessoal e profissional dos educadores envolvidos com o cuidado das crianças institucionalizadas e o contexto da instituição podem auxiliar na busca por novas estratégias de mediação junto às crianças e, ainda, trazer novos significados para a forma de organização dos serviços das instituições de acolhimento.

O artigo em questão indicou a presença absoluta de educadoras, marcando a homogeneidade no cuidado com as crianças, o que representa uma constatação dentro da trajetória histórica da educação de crianças e jovens no Brasil. Em sua maioria, eram educadoras pertencentes ao quadro de funcionários efetivos, com experiências anteriores de trabalho com crianças, ressaltando duas dificuldades pontuadas pelas profissionais: “precária experiência profissional para o trabalho em instituições de acolhimento e, logo, com crianças institucionalizadas e a falta de orientação e apoio dos gestores à monitoria.

São assuntos que começam a ser discutidos nos estudos atuais, mas ainda requerem maior adensamento: a feminização das atividades profissionais de educação e cuidado da criança, a complexidade inerente à análise das variáveis que incidem sobre o perfil do profissional associado ao cuidado em ambiente de acolhimento institucional e as lacunas presentes na literatura sobre as práticas dos cuidadores em ambiente institucional.

Diante deste contexto, considera-se pertinente, segundo Calvalcante e Corrêa (2012), uma reflexão continuada quanto a contribuição que os cursos universitários têm dado à formação do educador, importância de se rever a forma de organização dos serviços de acolhimento institucional nas diferentes regiões do país, fundamentação de estratégias de capacitação e qualificação de educadores, monitores, mães sociais e demais categorias de funcionários de instituições de acolhimento, além da importância de estudos específicos que auxiliam um novo olhar para as crianças institucionalizadas, combatendo o estigma social depreciativo que atinge essas crianças.

Outra faceta importante desta rede de proteção diz respeito às famílias das crianças acolhidas. Em seu estudo, Rocha, Arpini e Savegnago (2015)

procuraram conhecer de perto a experiência de mães de crianças e adolescentes reintegrados acerca do trabalho realizado pela rede de atendimento. Relembrando o caráter excepcional da medida de acolhimento, as autoras reforçam a importância de se esgotar todas as possibilidades de a criança/adolescente permanecer na família, pois mesmo que seja rápido tirar uma criança de sua família, seu retorno nunca o é.

Ainda hoje, a reflexão acerca da proteção, como já discutido anteriormente, é atravessada por questões socioeconômicas, trazendo à tona uma tradição na institucionalização de crianças e adolescentes que pertencem a uma população desqualificada historicamente. Quando tratamos desta temática, não estamos falando sobre qualquer criança: são crianças pobres, crianças de periferias, muitas vezes negras, que já trazem em si marcas da exclusão social. Desta forma, como pontuam Rocha, Arpini e Savegnago (2015), “é necessário que se pense a respeito da ausência ou insuficiência de políticas públicas de emprego, moradia, saúde e educação, as quais poderiam dar suporte às famílias nos momentos de dificuldade” (p. 113).

O olhar voltado para as mães dessas crianças institucionalizadas, foco das autoras em sua pesquisa, põe em destaque a lei n. 12.010, que dispõe sobre o remodelamento de leis vigentes em relação ao acolhimento institucional e à reintegração familiar. O interesse é o aperfeiçoar o sistema já existente de direito à convivência familiar e comunitária de todas as crianças e, para isso, é necessário a articulação da rede de atendimento, composta por CRAS, CREAS, NASF, Juizado da Infância e Juventude e Conselhos Tutelares.

No estudo em questão, os relatos das mães evidenciam a atuação integrada por parte da instituição de acolhimento. A preocupação também com a família e, não apenas, com as crianças acolhidas, e do “envolvimento de outros serviços da rede de atenção” (Rocha, Arpini e Savegnago, 2015, p. 119), podem revelar se a criação de leis que amparam e norteiam as instituições de acolhimento institucional estaria produzindo mudanças no cenário do acolhimento.

Observar, avaliar e compreender as instituições e seus agentes sociais é um dos caminhos necessários para assegurar o cuidado e a proteção das crianças e dos adolescentes em situação de risco social. As pesquisas que se comprometem com esta temática e procuram olhar mais de perto estes contextos e suas complexidades estão mostrando caminhos para a elaboração de novas estratégias e modelos para a prática junto às crianças e aos adolescentes, a fim de legitimar o abrigo como um lugar de proteção e cuidado à infância.

Gostaria de salientar que, durante o levantamento de dados acerca das pesquisas brasileiras que tratavam do tema da proteção da criança e da institucionalização da criança pequena, uma seleção foi realizada, deixando

de fora alguns artigos que buscaram compreender estes atores sociais não enquanto sujeito, e sim, como objeto da pesquisa. Metodologias que avaliam, interpretam e configuram a criança exclusivamente pelo olhar do adulto. Pesquisas que utilizam a Infância como “lugar” para se discutir algumas situações, ideias e pensamentos que têm como foco as práticas e as intervenções realizadas pelos adultos para aquilo que se acredita ser o melhor para as crianças.

Com a compreensão de que o desenvolvimento da criança é atravessado por um contexto social, cultural e histórico específicos, defendendo que a vivência de cada criança é única, mesmo quando expostas às condições semelhantes, sua relação com o mundo e como este lhe afeta e é por ela afetado, é muito particular. Desta forma, o diálogo aqui proposto se deu a partir de pesquisas que adotaram as crianças como sujeitos da pesquisa, abrindo espaços para suas falas junto às pesquisas científicas, àquelas que se debruçaram sobre as questões da infância partindo do pressuposto de que a criança é um ator social, protagonista em suas próprias experiências.

3. COM SUA VEZ, AS CRIANÇAS!

Nota-se, nos dias atuais, uma expansão dos estudos das diferentes infâncias, da criança e de suas relações sociais. Ainda assim, uma pequena parcela destas pretende evidenciar o olhar da criança. Lajolo (2001, p. 229-230) provoca o leitor sobre a *ausência de fala* da criança nos estudos da infância:

Enquanto objeto de estudo, a infância é sempre um outro em relação àquele que a nomeia e a estuda. As palavras infante, infância e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à ideia de ausência de fala. [...] Não se estranha, portanto, que esse silêncio que se infiltra na noção de infância continue marcando-a quando ela se transforma em matéria de estudo ou de legislação. Assim, por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar do sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por constituir sempre um ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora.

À vista disso, se faz cada vez mais imprescindível, para a compreensão da infância, apresentar as experiências das crianças do que é ser criança e de como estas retratam sua relação com os adultos.

Este novo contexto traz em si o desafio de pensar métodos de pesquisa ou maneiras outras que deem conta de revelar o que pensam, sentem e dizem as crianças pequenas acerca do contexto em que estão inseridas. Prado, Vicentin e Rosemberg (2018) apontam, a partir de uma revisão da literatura brasileira que aborda reflexões sobre a ética em pesquisa com crianças, que “as recomendações sobre privilegiar metodologias participativas por permitirem relações mais horizontais entre os atores e maior riqueza nas informações foram recorrentes nos textos analisado” (p. 22).

Envolvidos por esse desafio, Giacomello e Melo (2011) destacam a fenomenologia como referencial para compreender crianças institucionalizadas vítimas de violência, pois esta ferramenta “não considera diante de si o ser humano como seu objeto de pesquisa, mas um sujeito que tem um mundo a ser desvelado” (p. 1573). Por meio de sessões de brinquedo terapêutico, as pesquisadoras observaram três crianças abrigadas em idade pré-escolar e, durante o brincar de faz de conta, apreenderam questões sobre a instituição de abrigo trazidas pelas crianças.

Ao resgatar a importância do brincar e do brinquedo para a criança, como meio de inserção na realidade, as autoras defendem que, a partir do brinquedo terapêutico, é possível à criança a dramatização de papéis, de conflitos e a catarse, permitindo que a esta consiga compreender seus conflitos. Com o brinquedo a criança deixa de ser um simples “espectador e passa a ser agente transformador, expressando a maneira pela qual refletem, ordena e desordena, constrói e destrói um mundo que lhe é significativo e que corresponda às suas necessidades intrínsecas” (Giacomello e Mello, 2011, p. 1572).

Nesta brincadeira, facetas do passado das crianças vítimas de violência foram sendo reveladas, sempre oscilando entre o faz de conta e a realidade. O brinquedo terapêutico permitiu, então, uma comunicação eficaz da criança por expressar seus sentimentos, fantasias, desejos, experiências vivenciadas, além de críticas ao meio em que está inserida e às relações familiares.

Como vem sendo debatido por estudiosos que trabalham com a temática da institucionalização de crianças, as autoras apontam para a distância entre a realidade em que vivem as crianças institucionalizadas e o que é idealizado e preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reforçando, assim, a urgência de ações que contribuam para a mudança dessa situação.

A violência intrafamiliar também foi foco de estudo das autoras Gabatz et al (2013). Ao analisar os fatores relacionados à institucionalização de crianças vítimas de violência intrafamiliar, as autoras utilizaram como metodologia as Dinâmicas de Criatividade e Sensibilidade (DCS), pautadas em encontros grupais, selecionando as dinâmicas “Brincar em cena” e “Corpo Saber”, integrando a criança como participante da pesquisa.

Acredita-se que dar voz à criança possibilita conhecer seus sentimentos e perspectivas e assim aproximar-se de suas necessidades, possibilitando uma assistência específica e integral, a fim de auxiliá-las a minimizar as implicações da institucionalização (Gabatz et al, 2013, p. 672).

Entrelaçando as falas das crianças às informações coletada junto aos arquivos das instituições em que estavam abrigadas, revelou-se alguns aspectos recorrentes na institucionalização de crianças: situações de idas e vindas na instituição, uso abusivo de álcool por parte dos familiares, situação econômica precária das famílias, motivos apontados como desencadeador de violência e maus-tratos infantis. Para lidar com essa realidade tão presente nas instituições de acolhimento, as autoras defendem a importância de se abordar temas como estes durante a formação dos profissionais que atuam diretamente com crianças institucionalizadas e, ainda, a necessidade da construção de uma rede de apoio com profissionais de diferentes áreas para cuidar não apenas das crianças, mas também de seus familiares, podendo, assim, minimizar as implicações da institucionalização.

O último estudo aqui apresentado Trivellato, Carvalho e Vettore (2013) adotou o que se denominou de escuta afetiva como metodologia para conhecer o processo de acolhimento vivenciado pelas crianças, utilizando diferentes instrumentos como entrevistas semiestruturadas, atividades lúdicas, construção de álbum como registro da história das crianças, observação da rotina institucional e contos de fadas, para compreender a perspectiva dessas crianças.

Ao se debruçarem sobre as interações tecidas numa instituição de acolhimento, as autoras destacam a “complexidade e a multiplicidade de variáveis que estão presentes nesse contexto, além de lançar luz sobre a necessidade contínua de intervenções direcionadas tanto para quem trabalha quanto para quem recebe os cuidados” (p. 304).

No intuito de captar a percepção da criança, percebe-se nestas três trajetórias a presença de diferentes ferramentas relacionadas com o faz de conta e atividades lúdicas, formas de comunicação presentes no cotidiano infantil e, através das quais, segundo Vygotsky (1998), a criança revela seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo que a cerca. Os estudos evidenciam a necessidade de diferentes linguagens que se interligam para compor um cenário mais próximo do olhar da criança.

Quando, enquanto pesquisador, aceitamos o desafio de estudar a infância e a criança, torna-se imprescindível levar em consideração a vivência trazida pelas crianças, saber o que trazem abrigado consigo, qual história é contada através de seus gestos, das palavras, dos desenhos, dos movimentos e das múltiplas linguagens presentes no mundo das crianças.

Segundo Corsaro (2011) as crianças vão além da cultura dos adultos, construindo uma cultura exclusivamente delas, em pares, contribuindo de maneira ativa para a produção e mudanças culturais. É o que o autor denominou de cultura de pares, sendo esta um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128).

Se a intenção dos estudos aqui relacionados é a de compreender, questionar e refletir sobre a infância e seus desdobramentos, como não o fazer também com o olhar daquelas que são as maiores interessadas? É preciso dar ouvido e espaço para que as crianças possam falar e assim, compor com maior clareza este complexo cenário que é a institucionalização de crianças pequenas.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pensar na Instituição de Abrigo como meio de ricas interações entre adultos e crianças, traz à tona a importância de se refletir sobre esses espaços e suas práticas, permitindo a busca por significados construídos cotidianamente a respeito do abrigo de crianças.

No encontro com crianças pequenas morando em abrigo, surge uma concepção de sofrimento, de família desestruturada, descaso, abandono. A vulnerabilidade de estar abrigado apresenta-se nos olhares daqueles que se envolvem direta e indiretamente com essas crianças, tais como os professores da escola, assistentes sociais, educadores sociais, conselheiro tutelar e moradores do bairro no qual está inserido o Abrigo.

Em meio às angústias, alegrias e sensações que surgem em situações que se faz difícil a manifestação representativa de algo vivido, as crianças utilizam-se das mais variadas linguagens para expressar-se. Há uma preocupação com o desenvolvimento e crescimento bio/psico/social das crianças, que faz parte do cuidado e da proteção exigidos pela legislação que norteiam as instituições direcionadas à infância.

A concepção da criança enquanto sujeito de direito é algo recente e, desde então, é possível notar transformações significativas acerca das representações da infância e da criança nos últimos anos. Desta forma, trabalhar com a proposta de compreender e respeitar a criança enquanto parte integrante da sociedade pode proporcionar a ela o direito de participar das decisões relacionadas ao seu processo de crescimento e desenvolvimento.

Esta participação pode, também, revelar dados significativos para a reflexão acerca das condutas e práticas exercidas atualmente pelos profissionais envolvidos

com as instituições de acolhimento, muitas vezes ainda enraizadas na construção histórica da institucionalização da criança, colaborando com a melhoria destes espaços e garantindo, de fato, o cuidado e a proteção adequados para a criança.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cavalcante, L. I. C., & Corrêa, L. da S. (2012). Perfil e trajetória de educadores em instituição de acolhimento infantil. *Caderno de Pesquisa*, 42(146), 494-517. Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/10.pdf>
- Chamboredon, J., & Prevot, J. (1986). O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola materna. *Cadernos de pesquisa*, 59, 32-56.
- Corsaro, W.A. (2011). *Sociologia da infância*. 2a ed. Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, F. (1979). As Trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis. In: F. Fernandes, *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. (pp. 153-258). 2 ed. Petrópolis: Vozes.
- Freitas, M. C. de (Org.). (2011). *História social da infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Gabatz, R. I. B., Padoin, S. M. M., Neves, E. t., & Terra, M. G. (2010). Fatores relacionados à institucionalização: perspectivas de crianças vítimas de violência intrafamiliar. *Revista Gaúcha de Enfermagem (on line)*, 31(4), 670-677. Consultado em agosto, 2016, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472010000400009
- Giacomello, K. J., & Melo, L. de L. (2011). Do faz de conta à realidade: compreendendo o brincar de crianças institucionalizadas vítimas de violência por meio do brinquedo terapêutico. *Ciência & Sociedade Coletiva*, 16(supl. 1), 1571-1580. Consultado em agosto, 2016, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011000700093
- Guedes, C. F., & Scarcelli, I. R. (2014). Acolhimento institucional na assistência à infância: o cotidiano em questão. *Psicologia & Sociedade*, 26(n. spe.), 58-67. Consultado em agosto, 2016, em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe/07.pdf>
- Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. (1990, 13 de julho). Estatuto da criança e do adolescente (ECA). Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. *Diário Oficial da União*.
- Lei no. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. (1993, 7 de dezembro). Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências. *Diário Oficial da União*.
- Leite, J. O., & Silva, A. M. (2012). Educação do corpo, infância e juventude no cotidiano de um abrigo. In Arroyo, M. G., & Silva, M. R. (Orgs.), *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos* (p. 55-80). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Libardi, S. S. (2016). *A proteção da Infância e as relações intergeracionais a partir da perspectiva dos adultos*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

- Lima, M.P. (2013). *Vitória vai à escola: O papel da afetividade na formação de professores da educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Marcilio, M.L. (2001). A Roda dos Expostos e a Criança Abandonada na História do Brasil. In MC de Freitas (Org.), *História Social da Infância No Brasil* (pp. 53-79). São Paulo: Cortez.
- Miranda, N. (2004). Prefácio. In: E.R.A. da Silva (Coord.). *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. IPEA/CONANDA, Brasília.
- Nascimento, M. L. do. (2012). Abrigo, Pobreza e Negligência: percursos de judicialização. *Psicologia & Sociedade*, 24(n. spe), 39-44. Consultado em agosto, 2016, em <http://submission.scielo.br/index.php/psoc/article/view/81067/7821>
- Prado, R. L. C., Vicentin, M. C., & Rosemberg, F. (2018). Ética na pesquisa com crianças: uma revisão da literatura brasileira. *Childhood & philosophy*, 14(29), 43-70.
- Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Pro-Posições*, 22(1), 199-211.
- Rizini, I., & Rizini, I. (2006). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola.
- Rocha, P. J., Arpini, D. M., & Savegnago, D. O. (2015). Significados atribuídos por mães acerca do acolhimento institucional, reintegração e rede de atendimento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(1), 111-124. Consultado em agosto, 2016, em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282038428009>
- Rosemberg, F. (1976). Educação para quem? *Ciência e Cultura*, 28(12), 1466-1471.
- Trivellato, A. J., Carvalho, C., & Vettore, C. (2013). Escuta afetiva: possibilidades de uso em contextos de acolhimento infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 299-307. Consultado em agosto, 2016, em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282329398012>
- Tomás, D.N., & Vettore, C. (2012). Perfil mediacional de mães sociais que atuam em instituições de acolhimento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(3), 576-587. Consultado em agosto, 2016, em <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32n3/v32n3a05.pdf>

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DISCUSSÃO PRELIMINAR

Maria José Guerra
Universidade Federal de Alagoas
mariaguerra.pedagoga@hotmail.com

Meiriane Ferreira Bezerra Santos
Universidade Federal de Alagoas
me-i-rianeferreiral@hotmail.com

Idnelma Lima da Rocha
Universidade Federal de Alagoas
idnelmarocha@hotmail.com

Andressa Rodrigues Sabino Ricardo Moraes
Instituto Federal de Alagoas
andressa.sabino@cedu.ufal.br

RESUMO

Este texto objetiva analisar alguns aspectos da educação especial no contexto da primeira etapa da educação básica, denominada Educação Infantil, conforme a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional 9.394 de 1996, cujo atendimento está voltado às crianças na faixa etária de 0 à 3 anos em creches e 4 a 5 anos em pré-escolas. Nesse ínterim, pretende-se realizar uma breve discussão sobre a história da Educação Infantil sob égide dos novos marcos legais da área, relacionando-a aos documentos oficiais, como leis e resoluções que se

tornaram marcos importantes na regulamentação e diretrizes gerais no âmbito da educação especial. É imprescindível considerar a complexidade que envolve essas duas áreas e a importância que assumem nas discussões, práticas e políticas públicas. Assim subentende-se que adentramos em um território que embora seja necessário um diálogo, também este não se constrói de forma simplista. As discussões primeiras neste estudo correspondem aos processos de inclusão educacional de crianças, considerando as circunstâncias que circundam o processo inicial de inserção no ambiente educativo. Os dados indicam que a maior parte das crianças não possuem laudo médico que atestem as deficiências que muitas vezes permanecem demoradamente no campo da dúvida, quer seja motivada por um processo de negação das próprias famílias ou pela precariedade nos serviços especializados que deveriam assistir tais grupos. Deste modo, acreditamos que a nossa experiência pode colaborar na construção de reflexões articuladas, necessárias e urgentes no sentido de garantir o acesso e a permanência com qualidade de crianças com deficiência que vivenciam a primeira infância em espaços educativos institucionalizados.

1. OS MARCOS LEGAIS DA DÉCADA DE 80 E 90 NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A história recente da educação infantil no Brasil nos remete ao movimento de luta por creche datada da década de 80. Tal movimento representa a história da mulher trabalhadora no sentido de conquistar um espaço para que seus filhos fossem devidamente cuidados e educados. A atuação da sociedade civil e vários grupos compostos por pesquisadores e ativistas envolvidos com o direito da mulher e da criança foram decisivos para a conquista de direitos na área.

Assim, o estabelecimento da educação infantil como um direito de todas as crianças só foi reconhecido a partir da Constituição Federal de 1988, na qual a educação infantil passa a ser tratada no capítulo destinado à educação. Antes da promulgação desta carta constitucional, o atendimento ofertado às crianças brasileiras era de responsabilidade de outros ministérios, à exemplo do Ministério da Saúde e do Bem-Estar Social. Nesse novo contexto, a criança é reconhecida como sujeito de direitos e sua educação passa a ser garantida em estabelecimentos oficiais denominados de creche e pré-escola. A Constituição Federal inaugurou um novo tempo para os cidadãos e cidadãs brasileiros, que vivenciaram por um longo tempo uma história a negação dos direitos sociais, civis e humanos; por isso, ficou conhecida como a Lei Cidadã. O Estatuto da Criança e do Adolescente se constitui como outro importante marco na garantia dos direitos das crianças

já no início da década de 90. O ECA (1990) marca o encerramento do Código de Menores cuja visão de criança era de menor incapaz que deveria ser mantida sob vigilância e institui uma nova concepção na qual a criança é entendida como cidadã; foi elaborado com o objetivo de alterar decisivamente a história de abandono, exclusão e negação de direitos das crianças e dos adolescentes.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 a educação infantil passa a ser tratada como a primeira etapa da educação básica que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996). Desta feita, consideramos que estes três marcos legais e, portanto, históricos, anunciam um novo momento para a educação das crianças brasileiras. Contudo, cabe uma indagação no sentido de refletirmos se estes direitos estão sendo assegurados à todas as crianças, independente de cor, sexo ou condição social; e de qual forma estão sendo garantidos. É necessário refletir sobre os principais desafios postos atualmente às instituições de educação infantil e a seus profissionais no sentido de garantir uma educação infantil de qualidade social para todas as crianças.

Assim, considerando que a proposta de educação inclusiva é referendada no país enquanto política pública, entendemos que o processo de inclusão deve ser pensado e efetivado desde o início do processo de escolarização, ou seja, na primeira etapa da educação básica. Segundo Mendes:

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança. (MENDES, 2010, p.47)

Considerando a diversidade de sujeitos-crianças no nosso país e da própria diversidade no tocante à composição e organização das instituições de educação infantil, geralmente marcada por muitas desigualdades, é necessário ter como prioridade a heterogeneidade característica das infâncias brasileiras. Ignorar a essa composição heterogênea é negar as crianças o seu direito à uma educação emancipadora e igualitária. Obviamente essa é uma concepção que precisa está no cerne do trabalho pedagógico, nas concepções que orientam o fazer docente, nos momentos de planejamento e nos espaços formativos. Diante desta realidade,

assumir essa heterogeneidade e validá-la nos estudos e práticas da Educação Infantil a partir de um contexto de globalização, constitui-se em um urgente posicionamento frente às profundas implicações no conhecimento da infância, na construção de políticas públicas e reflexões pedagógicas voltadas a esta etapa da educação básica, pois as reflexões envolvem relacionar-se com os outros em um intenso processo de partilha.

A Educação Infantil deve caracterizar-se por propostas pedagógicas inclusivas que levam em consideração todos os aspectos constitutivos da criança: o social, o linguístico, o físico, o cognitivo, o afetivo, o histórico, o cultural, o psicológico e também as suas relações intrapessoais e interpessoais, nas quais as interações e o brincar estejam presentes e efetivamente todas as crianças possam ser cuidadas e educadas

No contexto brasileiro, a partir da Declaração de Salamanca, há a elaboração e reformulação de legislações relacionada à garantia de educação para as pessoas com deficiência. A Declaração de Salamanca (1994) trouxe a inclusão como paradigma de atendimento das pessoas público alvo da educação especial e influenciou decisivamente na adoção de políticas e práticas brasileiras. Este documento abordou os conceitos de inclusão, princípios exclusivistas e educação inclusiva, dentre outros. A inclusão consiste no reconhecimento de se caminhar rumo à escola para todos, um lugar onde se celebre a diferença e dê resposta às necessidades individuais. Haja vista que, o princípio da escola inclusiva é que todas as pessoas devem aprender juntas, não importando as dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

Os desdobramentos em termos legais a partir da Declaração de Salamanca no Brasil são encontrados nas principais leis e decretos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, já citada anteriormente, assegura o direito das pessoas com deficiência estudarem, preferencialmente, em escolas da rede regular de ensino; e o decreto 3.298, de 1999, que regulamentava a Lei nº 7.853/89 definindo a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino; enfatiza a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (Brasil, 2008). Cabe considerar que uma recente e importante contribuição deve ser mencionada, ainda de que não faça parte das proposições desse trabalho, já que o objetivo envolve a discussão dos dispositivos jurídicos constituídos na década de 80 e 90; a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência nº 13.146, de seis de julho de 2015. Este é o documento oficial mais recente relacionado à temática em discussão, e certamente servirá como mais um dispositivo que traz à tona discussões e determinações legitimadas pela sociedade civil e pelo Estado. No entanto, o nosso posicionamento é que, dada a complexidade que se revela em

transformar as determinações jurídicas em efetiva transformação social, outros caminhos precisam ser pensados, apontados, a partir das vozes daqueles que desejam vivenciar os processos de inclusão efetivamente.

Assim, no contexto de uma política educacional de inclusão e na busca pelo desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança como prioridade absoluta, a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9394/96 e o ECA, representam avanços e asseguram a educação como direito de todo cidadão. Mas, ainda é um grande desafio o acesso e a permanência, especialmente na educação infantil de crianças público alvo da educação especial.

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A primeira etapa da educação básica, por meio de creches e pré-escolas acabam por fortalecer a missão de estabelecer os fundamentos sobre os quais se firmam os próximos níveis de escolarização. As atividades desenvolvidas em tais instituições devem ser essencialmente pedagógicas, de forma que o educar e o cuidar estejam presentes de modo indissociável. A educação infantil é o lugar onde a necessidade de criar ambientes inclusivos, que atendam a diversidade desde o início, seja consolidada.

A criança com deficiência tem o direito de ser matriculada numa turma de escola comum junto com crianças de sua idade, com garantia de meios e recursos que supram os seus impedimentos à aprendizagem e ao seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. A escola deve estar preparada para recebê-las, bem como o professor (a), Conforme Ferreira e Ferreira (2007, p. 37):

Vivemos um momento na educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela. Tão estranhos que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular.

Nesta faixa etária o processo educacional é considerado inclusivo, por tratar do mesmo ambiente favorecendo a interação social e o desenvolvimento da cultura. O professor que quer fazer de seu trabalho uma ação inclusiva terá que pensar na modificação de sua prática pedagógica. Nos dizeres de Sacristán:

A mudança em educação não depende diretamente do conhecimento, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se se tratasse de uma aplicação tecnológica. A dialética entre conhecimento e ação tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece. (SACRISTÁN, 1995, P.76).

A prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória profissional, de sua trajetória de vida e da disponibilidade em buscar novas formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais. Contudo, não deverá recair sobre ele a responsabilidade pelos processos de exclusão tão presentes no sistema educacional brasileiro. As indagações precisam percorrer os espaços formativos, é necessário pensar sobre as condições em que os professores estão sendo formados, se as condições necessárias estão sendo disponibilizadas, se há uma política pública efetivamente voltada à inclusão das crianças com deficiência nos espaços educativos institucionalizados.

Como afirma Diniz (2009), o objetivo central era resistir ao conceito de pessoa com deficiência como sendo puramente de impedimentos corpóreos, de maneira que “ofereceu novos instrumentos para a transformação social e a garantia de direitos. Não era a natureza quem oprimia, mas a cultura da normalidade, que descrevia alguns corpos como indesejáveis”. Para sistematizar melhor serão apresentadas as delimitações conceituais mais atualizadas de pessoa com deficiência. Segundo a autora supracitada relaciona

Com o modelo social, a deficiência passou a ser compreendida como uma experiência de desigualdade compartilhada por pessoas com diferentes tipos de impedimentos: não são cegos, surdos ou lesados medulares em suas particularidades corporais, mas pessoas com impedimentos, discriminadas e oprimidas pela cultura da normalidade. (DINIZ, 2009, p. 69-70):

As práticas sociais e os processos educativos se encontram cercados por dois discursos: de um lado, o discurso da inclusão educacional pautado no despreparo dos profissionais da educação que não têm ou não recebem formação adequada para conviver com esta realidade. De outro lado, o problema é o da integração porque só integra aqueles que conseguem adaptar-se ao meio, se manter no sistema, sem que a sociedade se modifique para recebê-lo. Partindo dessa premissa, o grande questionamento é: “e aqueles que não conseguiram se integrar?”. Essa indagação incorre no desenraizamento e numa perda de origem social. Partindo do pressuposto de que a inclusão propõe que todos os alunos e alunas devem ser incluídos então fica claro que de acordo com Sassaki, a inclusão é:

O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais, e simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Isso remete à escola, aos educadores, a comunidade escolar, o sistema de ensino. (...). Uma verdadeira mudança na forma de conduzir o processo, ensino e aprendizagem. (SASSAKI, 1997, p. 41).

A reflexão é no sentido de pensar nas mudanças necessárias desde a educação infantil, por ser esta a primeira etapa da educação básica e período significativo no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência. A construção de uma escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc., voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também das crianças com deficiências, essas crianças que em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais específicas.

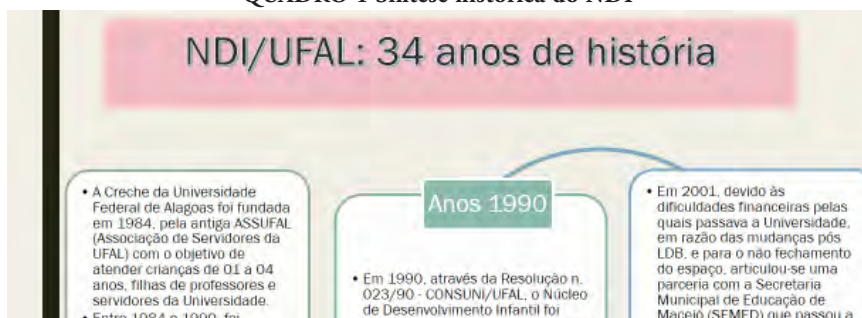
3. ENTRAVES E POSSIBILIDADES NAS PRÁTICAS INCLUSIVAS NO NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL-NDI/UFAL

O Núcleo de Desenvolvimento Infantil tem sua história iniciada no marco dos anos 80, no contexto da redemocratização da sociedade civil e no bojo das reivindicações do movimento das mulheres na luta por creches. Embora não seja objetivo neste trabalho adentrar na discussão sobre como esta unidade e tantas outras unidades federais de educação infantil se constituíram, acreditamos ser pertinente explicitar o contexto no qual surgem as reflexões aqui lançadas.

Através das reivindicações já citadas, a Universidade Federal de Alagoas cria uma creche denominada de *Sementes do Amanhã* no ano de 1983. Posteriormente a denominação precisou ser modificada para *Pousada-Escolar Sementes do Amanhã*.

A inauguração da Pousada-Escolar Sementes do Amanhã ocorreu em 1984 nas proximidades da Reitoria, sendo transferida em 1990 para o Campus A. C. Simões. Seu objetivo era atender 60 (sessenta) crianças de 01 a 04 anos de idade, filhas de servidores e professores da UFAL. Posteriormente esta é transformada no Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI.

QUADRO 1 Síntese histórica do NDI



Atualmente o Núcleo corresponde um espaço que deve consolidar-se no ensino, na pesquisa e na extensão, contribuindo na formação de novos conhecimentos e criação de alternativas para a prática pedagógica na educação infantil e na integração entre a comunidade universitária, do entorno e o Núcleo.

No ano de 2014, ocorre o primeiro concurso para professores da Educação Básica Técnica e Tecnológica, carreira vinculada ao Magistério Federal, para atuação no NDI. Assim, a instituição passa a ter uma composição mais diversificada do ponto de vista dos vínculos trabalhistas, já que até então o funcionamento se dava por meio de um convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Maceió em que professores da rede são lotados no NDI. No intuito de detalhar a composição do quadro de profissionais atuantes na luta pela concretização dos direitos das crianças, conforme discussão aqui formulada, apresentamos o quadro abaixo:

QUADRO 2 – Composição do quadro de profissionais atuantes no NDI até o ano de 2018



Fonte: Elaborado pelas autoras com dados do Projeto Político Pedagógico do NDI.

Com a composição atual, formada por equipe multidisciplinar, professores efetivos e demais profissionais, ao NDI também é exigido, assim como em outras instituições educativas, a implementação de uma política de inclusão e especialmente de práticas inclusivas e integradoras. No ano de 2018 o diagnóstico realizado sobre as demandas formativas do corpo docente apontou para a necessidade de discutir a temática da pessoa com deficiência, da inclusão e da educação especial. Provavelmente a temática surge pelo maior número de crianças com deficiência matriculadas nos últimos anos e pela consequente necessidade de formação específica para desenvolver as ações de cuidado e educação junto a estas crianças. As dificuldades foram apresentadas oficialmente desde os primeiros encontros de formação e planejamento realizados no interior do próprio Núcleo. A fala de professores e auxiliares eram claras ao retratar as dificuldades que encontravam cotidianamente para integração das crianças, especialmente as portadoras do espectro autista. Surge, portanto, uma dupla responsabilidade do ponto de vista institucional: a inserção da temática nos encontros formativos e o debruçar das equipes de trabalho no estudo, na pesquisa e na aproximação aos familiares que geralmente têm importantes colaborações a oferecer.

A primeira formação do ano de 2018 trouxe a temática sob a regência da psicóloga e da coordenadora pedagógica em exercício. O primeiro momento foi marcado por indagações bem específicas e apontadas a necessidade de formações que trouxessem exemplos práticos. Assim, verificada a necessidade, foi inserida nas programações das formações continuadas em serviço tais temáticas e distribuídos materiais escritos que tratavam sobre as deficiências identificadas nas crianças do NDI.

Posteriormente, a gestão e o setor de coordenação pedagógica solicitaram oficialmente à Secretaria Municipal de Educação a participação de uma equipe de trabalho já constituída na secretaria para desenvolver um dos encontros pedagógicos. Este encontro se concretizou e foi disponibilizado para a equipe algumas orientações e normatizações formuladas em âmbito municipal em consonância com os documentos oficiais nacionais sobre a pessoa com deficiência. Um momento formativo muito significativo ocorreu com a visita e participação da Professora Ana Maria Mello em um encontro formativo no NDI. A autora de um guia prático sobre autismo e pesquisadora na área da educação infantil, esteve discutindo a temática e disponibilizando à equipe o material de sua autoria.

O ano transcorria e as dificuldades sempre estavam presentes. A certeza de que um ano era um tempo muito reduzido para apropriação de conhecimentos tão complexos, de que outros elementos facilitavam ou complicavam ainda mais

as práticas dos profissionais. Sair do senso comum e do achismo se tornavam urgentes, mas não podíamos perder de vista as vozes dos familiares das crianças, pois estes sempre tinham contribuições e informações muito relevantes. Algumas famílias já mantinham contato com órgãos de apoio externos e compartilhavam as orientações. As equipes de sala perceberam que as famílias eram uma importante rede de apoio, onde era possível a troca e compartilhamento das experiências, das angústias e dos pequenos e grandes avanços no desenvolvimento das crianças. Também enfatizavam que a formação inicial não supria as necessidades e desafios que encontravam na realidade do desenvolvimento das práticas educativas.

A seguir, um trecho que relata a fala de uma professora do NDI sobre a composição da turma e das dificuldades encontradas:

“Desenvolver atividades na Educação Infantil com um número elevado de crianças com necessidades especiais ou neuroatípicas é desafiador por demandar pesquisa, formação específica e apoio da equipe na instituição e da família. No período de 2018, desenvolvemos atividades lúdicas e com o propósito de incentivar a interação em uma turma de 4 anos, onde 3 crianças estavam dentro do espectro do autismo. Algumas em desenvolvimento da fala, outras com baixa interação, a dificuldade maior foi promover momentos para que essas crianças tivessem mais estímulos, para evoluir nas interações, assim como a dificuldade de observação e registro das dificuldades e interesses dessas crianças, o que poderia nos ajudar a desenvolver outras atividades com elas”. (Professora do 1.º período do NDI, 2018)

A professora deixa explícito o reconhecimento de que vários elementos precisam estar articulados no sentido de colaborar com o desenvolvimento do trabalho pedagógico, reconhecendo a interação como fundamental no cotidiano das experiências construídas junto às crianças. Outro importante elemento que vale destacar é o reconhecimento da observação e do registro como propulsores de uma prática pedagógica voltada aos interesses e necessidades das crianças.

A partir do exposto, depreende-se que um importante movimento de reflexão iniciou-se no Núcleo de Desenvolvimento Infantil a partir da chegada de um maior número de crianças que apresentavam alguma deficiência, impulsionando a pesquisa, o estudo em grupo e a troca de experiências entre todos os profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente narrativa indica que a educação infantil inclusiva tem um papel significativo no fortalecimento das experiências infantis e na consolidação

de uma abertura ao outro (novo e diferente) que permanece ao longo da vida. Salienta que a primeira barreira para a construção de uma educação inclusiva é a atitudinal, considerada como elo de transformação na mudança de comportamento da sociedade para aceitação do diferente. Essa mudança de atitude é um fator primordial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

A criança pequena, ao adentrar em um espaço escolar em que as diferenças são bem-vindas, vai aprender de forma natural a valorizar o outro por aquilo que ele é, que é capaz de realizar. Aprenderá que não há limites para a aprendizagem humana e que a imposição de limites denuncia a limitação de seu autor. Desta forma, pensar em mudança de paradigma e em consequente transformação da escola em inclusiva implica no reconhecimento de que a educação infantil é o primeiro espaço em que as mudanças devem se efetivar. A construção de um ambiente inclusivo propicia condições para que todos os envolvidos no processo educacional possam dirigir a atenção sobre si mesmo e escutar o outro, aprendendo sempre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. Brasília: Congresso Nacional, 1988.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- _____. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*, 1990.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 2017.
- DINIZ, Debora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007. Disponível em: <<https://pedagogiafadba.files.wordpress.com/2013/03/texto-1-o-que-c3a9deficic3aancia.pdf>>. Acesso em: 22 de outubro. 2018.
- _____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acessado em 11 novembro. 2018.
- FERREIRA, Maria Cecília Carareto, FERREIRA, Júlio Romero. In: GÓES, Maria Cecília Rafael Laplane (Orgs.). *Políticas e práticas de Educação Inclusiva*. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- LACERDA, Cristina B. F. de. *Interprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Cristina B. F. Lacerda-6 ed.- Porto Alegre: Mediação, 2014.

MENDES, E. G. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

SACRISTÁN, J. G. *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.

SASSAKI, R. K. *Inclusão, construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro. ed. WVA, 1997.

INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEDIACÃO DO PROFESSOR E MODOS ESCOLARES DE SIGNIFICAÇÃO DA CRIANÇA

Maria de Fátima Carvalho
Docente da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp
carvalhomdf@gmail.com

Bianca Rafaela Mattos Teixeira
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo - Unifesp
biancamattos@live.com

RESUMO

Este trabalho discute o papel mediador do adulto professor/a na constituição de possibilidades de educação-inclusão escolar de uma criança de 5 anos sob suspeita de transtorno do déficit de atenção-hiperatividade (TDA-H), numa escola de educação infantil da rede pública do município da grande São Paulo (SP – Brasil). É parte de pesquisa sobre processos de inclusão escolar de crianças em rede pública de educação infantil. Tem como fundamento a psicologia histórico-cultural, ressaltando-se desta abordagem a tese do desenvolvimento social, histórico e cultural mediado da criança, o papel da educação escolar nesse processo e a dimensão discursiva das interações. Trata-se de um estudo de caso construído a partir de pesquisa participante e realização de entrevistas com professoras. Toma, como objeto de análise, relatos de observação de interações vividas pela criança no período de dois semestres letivos para ressaltar aspectos da mediação das diferentes professoras da criança (uma em cada semestre), aqui compreendidos como constitutivos de limites e possibilidades de ação da criança

e, principalmente, da dúvida sobre a existência de um suposto transtorno do déficit de atenção. Recorrendo aos conceitos vigotskianos de interação, situação social de constituição, internalização, mediação e mediação pedagógica, as análises apontam para: a relação entre modos de entendimento do desenvolvimento da criança; criança, infância e educação infantil como constitutivos de possibilidades de mediação pedagógica; o caráter escolarizante de práticas de educação infantil em detrimento da existência, no Brasil, de políticas públicas e avanços em orientações relativas à inclusão escolar, à participação e à cidadania das crianças, seu bem-estar, aprendizados e desenvolvimento; o papel desempenhado pela mediação do professor nos modos institucionais de definição da criança, constatando-se que a mesma criança que é percebida e apontada como hiperativa e é encaminhada à avaliação médica como portadora de um suposto transtorno em um semestre, pode, no semestre seguinte, mediante ações mediadoras distintas, ser percebida como uma criança inteligente, criativa e afetuosa; o caráter constitutivo das interações vividas na escola e seus efeitos sobre a criança, sobre seus modos de agir-dizer-perceber-se.

Palavras-chave: Inclusão escolar, educação infantil, mediação

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute o papel mediador do adulto professor/a na constituição de possibilidades de educação-inclusão escolar de uma criança, acompanhada dos 3 anos e 7 meses de idade aos 5 anos, sob suspeita de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH¹), em escola de educação infantil da rede pública de município da grande São Paulo (SP – Brasil).

Em meio a realização de pesquisa sobre processos de inclusão escolar de crianças em rede pública de educação infantil, nossa atenção é dirigida às demandas formuladas por educadores- professores e gestores, relacionadas às dificuldades e aos problemas atribuídos às crianças no ambiente escolar. As dificuldades são relacionadas pelos educadores aos nomeados transtornos funcionais específicos e, embora essas crianças não sejam parte do público alvo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), são colocadas pela escola como objeto de uma

1 Nos referiremos ao suposto Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade usando a abreviatura TDAH.

atenção “de inclusão” e a patologização de seus comportamentos explicita contradições frente a diretrizes e princípios básicos de orientação da educação infantil e educação inclusiva, ou seja, frente ao reconhecimento de especificidades e direitos de **todas** as crianças.

Tomamos como objeto de análise parte do material construído a partir do registro de observação de interações vividas pela criança na escola, durante dois semestres e entrevistas realizadas com suas professoras. É nosso objetivo ressaltar aspectos da mediação das diferentes professoras da criança (uma em cada semestre), aqui compreendidos como constitutivos de limites e possibilidades de ação da criança e, principalmente, da dúvida sobre a existência de um suposto transtorno do déficit de atenção/hiperatividade.

A discussão dos dados destaca princípios e orientações do documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – Educação Infantil (Brasil, 2013), buscando explicitar aproximações e contradições entre o promulgado e o vivido nas situações observadas.

Inicialmente, discorreremos sobre o direito de todas as crianças à educação, apresentando formulações legais e pedagógicas que orientam a educação infantil e sua realização em perspectiva inclusiva. No tópico seguinte, definimos a queixa escolar e o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), apontando a relação que os aproxima no estudo, a polêmica em torno do diagnóstico do TDAH e as contradições decorrentes da atribuição de supostos transtornos às crianças pequenas frente às políticas educacionais em vigor. À compreensão neurobiológica do TDAH contrapomos a ideia de desenvolvimento cultural das crianças, destacando as contribuições da psicologia histórico-cultural e, mais especificamente, o papel mediador do professor/o outro-Social nesses processos. Em seguida, apresentamos anotações sobre o método e os dados recortados para análise. As análises concluem este artigo, apresentando reflexões e questões elaboradas sobre fatores diversos implicados em processos de patologização e despatologização de crianças em contextos de educação infantil.

O DIREITO DE TODAS AS CRIANÇAS À EDUCAÇÃO: FORMULAÇÕES LEGAIS E PEDAGÓGICAS DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Atualmente, no Brasil, prevalece uma ideia de educação infantil como espaço/etapa da educação básica que tem como objetivo central o cuidar-educar,

compreendido como indissociável, no atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos. Leis e políticas públicas compreendem a criança como ser participante de história e de culturas específicas, ser que se desenvolve integralmente na interação com o outro-social, em relações de aprendizagem que transformam suas possibilidades de ação.

Destacamos a Constituição de 1988 como ponto de partida para a instituição de uma série de marcos legais definidores da educação infantil no Brasil. Ao contextualizar historicamente a criança, a Carta Magna de 1988 define novas relações entre elas e o Estado: a criança passou a ser reconhecida legalmente como sujeito de direitos e a educação para as crianças de 0 a 5 anos nas creches e pré-escolas passou a ser garantida na legislação, com “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, artigo 206). O documento institui normativas referentes à criança, à infância e à instituição escolar infantil, além de abrir espaço para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), que prevê todos os direitos e garantias desses sujeitos. Neste contexto de legitimação de direitos, novas leis e novas formas de concepção da educação das crianças de 0-5 anos foram estabelecidas.

Em 1996 a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional - LDBN (Brasil, 1996) definiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, com objetivos de promover o desenvolvimento integral da criança, físico, psicológico, intelectual e social. Conforme Art. 30 da LDBN, a creche passa a ser oferecida a crianças de até 3 anos e a pré-escola para crianças de até 5 anos, sendo também apresentadas as orientações quanto às formas de organização da educação infantil (Conforme Art. 31), estabelecendo-se frequência mínima e documentos que atentam para o processo de evolução da criança. A importância da LDBN para a educação infantil consiste no estabelecimento – com o apoio do Estado, Distrito Federal e Municípios – de competências e diretrizes que passam a nortear o currículo desta primeira etapa da educação básica. Desse modo, por intermédio dessa Lei, foi possível formular competências e diretrizes em torno de uma nova concepção de educação. Tal concepção visa o desenvolvimento integral da criança pequena (desde o nascimento), e integra as premissas de cuidado e educação nas instituições educacionais, ressaltando o protagonismo das crianças.

Já em 1998, com objetivos de fortalecer o caráter educacional da Educação Infantil foi elaborado e distribuído por todo o país, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998). O material, dividido em três volumes, foi formulado para auxiliar na realização das propostas educativas junto às crianças pequenas:

[...] para servir de um guia de reflexões de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural Brasileira (Brasil, 1998, vol. 1, p. 3).

Em 1999 é divulgado, em caráter mandatório, o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 1999). Esse documento deve ser adotado como cerne do planejamento e trabalho pedagógico, pois nele são reunidos todos os princípios e fundamentos que devem reger a prática do professor. Os direitos e as práticas educacionais de cuidado-educação também são reiterados, ganhando destaque o objetivo de desenvolvimento integral da criança.

Em 2010 e, posteriormente em 2013, novas versões são publicadas. Em 2013, integrando o documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) o capítulo sobre educação infantil corrobora e reúne princípios que devem orientar políticas públicas e propostas pedagógicas e curriculares nesta etapa da educação básica. As Diretrizes concebem a criança como sujeito integral em desenvolvimento que articula aspectos sociais, físicos e psicológicos. Desta perspectiva, o documento DCNEB - EI concebe a criança na complexa e permanente relação individual-social, como:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (BRASIL, 2013, p. 86).

Dentro desse conjunto de princípios, as DCNEB-EI (Brasil, 2013) destacam o papel do professor como fundamental “isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças” (DCNEB-EI, 2013, p. 89) sobretudo no que concerne à atenção às diversidades e diferenças das crianças.

Ainda nesta direção, no que concerne aos princípios de educação inclusiva, as DCNEB - EI (2013) reiteram a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-EI (Brasil, 2008):

O olhar acolhedor de diversidades também se refere às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também o direito dessas crianças à liberdade e à participação, tal como para as demais crianças, deve ser acolhido no planejamento das situações de vivência e aprendizagem na Educação Infantil. Para garanti-lo, são necessárias medidas que otimizem suas vivências na creche e pré-escola, garantindo que esses espaços sejam estruturados de modo a permitir

sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças, momentos em que exercitam sua capacidade de intervir na realidade e participam das atividades curriculares com os colegas. Isso inclui garantir no cotidiano da instituição a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos, procedimentos e formas de comunicação e orientação vividas, especificidades e singularidades das crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2013, p. 89)

Ainda de acordo com o documento, as condições específicas de desenvolvimento de todas as crianças, relativas à deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assim como, as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional devem ser reconhecidas-consideradas na organização do trabalho (Brasil, 2013, p. 93).

Os princípios e formulações acima apontados concorrem para a compreensão de infância e criança como construtos sociais – históricos e culturais – corroborando posicionamentos de ordem teórica e prática que não desvinculam aspectos orgânicos e sociais destacando, de um modelo social de desenvolvimento, o papel do Outro-social. Tais formulações são cruciais quando pensamos na queixa escolar que localiza na criança pequena a causa dos problemas de desempenho escolar, atribuindo-os a causas intrapsíquicas ou orgânicas e definindo-os como uma doença.

A QUEIXA ESCOLAR E O TDAH: CONTRADIÇÕES FRENTE ÀS FORMULAÇÕES LEGAIS.

Quando falamos em queixa escolar nos referimos “às demandas formuladas por pais, professores e coordenadores pedagógicos sobre dificuldades e problemas enfrentados por estudantes no ambiente escolar” (Dazzani; Cunha; Luttigars; Zucoloto; Santos, 2014). Os autores, citando Cabral e Sawaya (2001), apontam dois fenômenos a serem considerados:

- 1) entre 50 e 70% das crianças e adolescentes encaminhadas aos serviços públicos de saúde apresentam queixas relativas especificamente a dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento na escola*
- 2) é comum ouvir relatos de professores que afirmam que os alunos são indisciplinados, agressivos, têm dificuldades de aprendizagem, que a precariedade das condições de vida atrapalha o desempenho escolar, que os pais não têm interesse pela educação dos filhos e que, por fim, os estudantes não estão interessados pelo que é ensinado na escola (Cabral & Sawaya cit. Dazzani; Cunha; Luttigars; ZUCOLOTO; Santos, 2014, p. 422)*

De acordo com os autores, podemos compreender que esses dois fenômenos apontam que a queixa escolar localiza no estudante uma causa interna dos problemas de desempenho escolar. Seriam razões intrapsíquicas ou orgânicas que causariam os problemas de aprendizagem e disciplinares.

Ainda conforme revisão apresentada no estudo supracitado, existe também a queixa “ligada às condições culturais, sociais e econômicas das famílias - principalmente o nível de escolaridade dos pais, a baixa adesão ao processo escolar dos filhos e por consequência, também o desempenho do estudante” (idem, 2014, p. 422). Enfim, conforme o estudo, “em torno do discurso da “queixa” não é incomum a emergência de um discurso que, de certo modo, patologiza ora a criança ora a pobreza das famílias” (idem, 2014, p. 422).

A emergência da queixa escolar no âmbito da educação infantil – primeira etapa de educação básica – traz à tona a patologização das crianças em seus primeiros anos de vida escolar. A prevalência de um discurso patologizador nos primeiros anos da educação básica confronta princípios e formulações da educação infantil e educação inclusiva, conferindo às diferenças o estatuto de doença. Dessa perspectiva, a queixa coloca em questão o direito de todas as crianças à educação, atrelando ao diagnóstico clínico as possibilidades de ensinar/aprender na escola.

Nessa direção, a atribuição de um suposto transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) é paradoxal, pois as características do transtorno podem ser confundidas com características da criança nos primeiros movimentos de adaptação à ambiência escolar e, principalmente, com características que podem ser relacionadas ao desenvolvimento da função de atenção. Trata-se ainda de desconsiderar o caráter interativo de emergência das possibilidades de ação da criança.

O referido TDAH pode ser concebido de diferentes formas, no entanto, duas vertentes destacam-se nos estudos acadêmicos: a neurobiológica e a psicossocial. A primeira perspectiva o caracteriza como um problema de ordem orgânica descrito pela junção de sintomas relativos à desatenção, hiperatividade e a impulsividade (Silva, 2013). Nesse campo, as pessoas que possuem o suposto transtorno são, geralmente, descritas como inquietas, agitadas, com dificuldades em se concentrar e desorganizadas.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV - DSM-IV, esse transtorno “consiste num padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, mais frequente e grave do que aquele tipicamente observado nos indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento” (DSMIV-TR, 2003, p. 112). Segundo Barkley (2008) o suposto transtorno ocorre por uma falha na inibição dos impulsos comportamentais para a realização de determinada atividade e os fatores genéticos e neurológicos são suas principais causas. Para o autor:

[...] o TDAH não pode e não ocorre em decorrência de fatores puramente sociais, como a criação infantil, os conflitos familiares, as dificuldades maritais/do casal, o apego infantil inseguro, a televisão ou os videogames, o ritmo de vida moderna ou a interação com outras crianças (Barkley, 2008, p. 232).

Ancorando-se aos documentos médicos - DSM-IV e a CID-10² - a perspectiva neurobiológica preconiza que os comportamentos de desatenção-hiperatividade-impulsividade geralmente se manifestam antes dos 7 anos de idade e que devem interferir em, ao menos, dois contextos diferentes, como por exemplo, na escola e em casa.

Esta abordagem, apesar de ser dominante é contestada por uma perspectiva psicossocial de entendimento da questão. No Brasil, destacam-se os trabalhos de Moysés e Collares (2011), autoras questionam a perspectiva neurobiológica de entendimento/definição do suposto transtorno enquanto doença. As autoras não negam a existência de crianças tidas como agitadas, mas contestam a transformação das características das crianças em doenças neurológicas.

A visão psicossocial aponta que os critérios-diagnósticos presentes no DSM e no CID10 são plausíveis de contestação, pois a depender da situação vivenciada, qualquer criança poderia ser enquadrada nesses parâmetros diagnósticos que são subjetivos e impressivos.

Compreendendo o suposto transtorno de forma relacional, como um construto social, esta vertente se opõe ao transtorno enquanto disfunção neurológica e, dentro dessa perspectiva, a suposta doença não é passível de nenhum exame que realize o diagnóstico com teor científico e critérios precisos, sendo realizado apenas “com base nos sintomas relatados pelo paciente ou seus familiares e devidamente interpretados por um especialista” (Moysés & Collares, 2011, p.8).

Embora essas duas visões, a neurobiológica e a psicossocial não resumam o espectro da produção acadêmica a respeito da temática elas são as mais referenciadas e podem ser vistas como vértices do debate sobre o tema, indicando a polarização de discussões e a dificuldade de definição do que é o TDA-H, do que pode ou não ser avaliado-diagnosticado como doença e os desdobramentos dessa avaliação/definição para o desenvolvimento das crianças em sua relação com a escola e suas famílias. Desta perspectiva, nosso estudo foi orientado por uma visão psicossocial e problematiza o caráter orgânico/inatista do desenvolvimento humano.

2 Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.

O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DAS CRIANÇAS: O PAPEL MEDIADOR DO/A PROFESSOR/A

Em uma abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, Vigotski (1991) argumenta que é no contexto das relações humanas que os processos de aprendizagem acontecem, antecedendo e promovendo o desenvolvimento. Esta ideia refuta os argumentos maturacionistas e enfatiza a importância da relação dos sujeitos com seus mundos e de seu papel na contínua transformação de suas formas de significá-los – conhecer esses mundos e significar-se – conhecer-se na relação com esses mundos.

As contribuições do autor nos oferecem aporte para discutir o caráter social, histórico, interativo e indissociável das ações de cuidar-educar que perfazem a Educação infantil, exigindo a reflexão sobre as condições e formas de participação da criança na escola e o impacto da atribuição às crianças de problemas educacionais e de sua suposta patologização.

Na perspectiva vigotskiana, o papel central das relações sociais permite superar a ideia de um desenvolvimento preponderantemente biológico. Destaca-se a importância, não somente do desenvolvimento orgânico, mas de sua relação com o “conjunto dos processos de transformação que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo” (Oliveira & Teixeira, 2002, p. 24), envolvendo fatores como a etapa de vida que a pessoa se encontra, as circunstâncias culturais, históricas e sociais, e também as experiências individuais de cada ser humano.

Entre as formulações vigotskianas sobre o desenvolvimento social do humano, destaca-se o conceito de internalização. O autor compreende internalização como a reconstrução interna de uma operação externamente compartilhada, vivida: “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (Vigotski, 1991, p. 41). Dessa perspectiva, o Outro-social tem papel preponderante. É na relação com o outro que a criança internaliza, converte em suas, as formas historicamente organizadas de ação social que se constituirão em formas próprias-pessoais de ação.

De acordo com Vigotski (1989):

Nos tornamos nós mesmos através do outro [...] eu me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo (Vigotski, 1989, p.57).

As contribuições de Vigotski sobre internalização e mediação se relacionam de forma direta ao papel atribuído por este autor à linguagem e

ao Outro no desenvolvimento humano. Para este autor, a língua se torna o principal instrumento de representação simbólica que os seres humanos dispõem. É no movimento interlocutivo, nas trocas dialógicas, que as funções de comunicação e de pensamento generalizante têm origem, permitindo que o sujeito compartilhe e elabore linguagens e com elas, nos usos de instrumentos simbólicos, nas dinâmicas intersubjetivas desenvolva as funções culturais e, entre elas, a de atenção. Assim como na abordagem das demais funções superiores (culturalmente mediadas), Vigotski nos explica que a constituição social dos processos de atenção arbitrária-voluntária, não exclui os processos de atenção não arbitrária-involuntária. Os processos de atenção têm seu desenvolvimento constantemente mediado pelos signos adquiridos e por significados aprendidos (Luria, 1979).

Segundo Vigotski (2001) é muito comum que, neste processo, a distração seja compreendida como o oposto direto da atenção. No entanto, o autor buscará explicar que a distração com a qual “o pedagogo opera com mais frequência e se manifesta em cada passo da vida de um homem [...] é um elemento concomitante e útil a atenção” (p. 157). Isso ocorre justamente porque “ser atento a alguma coisa pressupõe necessariamente ser distraído em relação a tudo o demais” (VIGOTSKI, 2001, p. 157). O autor nos permite refletir sobre a atenção/distração como partes da mesma função e em permanente relação de interconstituição, podendo assim questionar uma compreensão dicotômica ou patológica da distração como sintoma orgânico/individual.

A compreensão do desenvolvimento humano como processo histórico-cultural que tem como *locus* as vivências próprias das crianças, nos permite contextualizar social e historicamente a educação infantil, infâncias e crianças, assim como “queixas” que têm como base a patologização de crianças pequenas e de aspectos específicos de seu desenvolvimento como, por exemplo, a função de atenção. A perspectiva também nos permite ressaltar o papel mediador do Outro-social nos processos de constituição dos sujeitos nas práticas escolares-sociais.

De uma perspectiva vigotskiana, Fontana e Cruz (1997) argumentam que “na escola, a criança e o adulto interagem numa relação específica – a relação de ensino. Sua finalidade imediata, a de ensinar e aprender, é explícita para seus participantes, que nela ocupam lugares diferentes” (Fontana & Cruz, 1997, p. 22). Em contexto educacional de ampla disseminação de princípios de inclusão escolar é nosso objetivo explicitar modos de mediação de professores/as, compreendendo-os como contingentes aos modos/práticas escolares que conduzem à significação de uma criança como hiperativa ou não.

ANOTAÇÕES SOBRE O MÉTODO.

O estudo de caso foi construído a partir de observação participante e realização de entrevistas com professoras conduzidas em pesquisa de iniciação científica (2017-2018): “Estudo sobre a Patologização do Comportamento de Crianças na Educação Infantil”. Destacamos do trabalho, nesta apresentação, elementos que nos permitem analisar aspectos do papel mediador das professoras na construção e desconstrução da queixa escolar, na atribuição e negação de existência do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade.

Para a realização da pesquisa, foram adotados como técnicas de coleta de dados: *observação participativa* (pesce & Barsottini, 2012, p. 9), *entrevista estruturada* (FRASER & GONDIM, 2004) e *diário de campo* (Falkembach, 1987). E para efeito desta apresentação, foram tomados como dados apenas os registros do diário de campo.

As interações vividas por professoras e crianças são compreendidas como *lôcus* de emergência de: (a) uma queixa escolar que consistia na atribuição do TDAH a uma criança (1º semestre de 2017) e (b) de sua desconstrução (2º semestre de 2018). Nessa direção, o estudo enfoca, nas interações, modos de mediação das professoras como contingentes aos modos de significação da criança e, principalmente, à dúvida sobre a existência de um suposto transtorno do déficit de atenção/hiperatividade.

A escola observada atende crianças da educação infantil - com idades entre 0 a 5 anos - e ensino fundamental ciclo I - com idades entre 6 a 11 anos. A instituição está situada em bairro periférico de município da grande São Paulo. Entre os anos de 2017 e 2018, a escola atendeu cerca de 1.146 educandos e possui aproximadamente 56 professores e 20 funcionários que atuam diariamente nesse ambiente. A escola conta com cinco gestoras: uma diretora; uma vice-diretora; duas coordenadoras pedagógicas e uma supervisora escolar.

No campo da creche, cada turma tem dois (duas) professores(as) como responsáveis e em média 30 crianças por sala, em contrapartida, a partir da pré-escola (as turmas são chamadas de “estágios I e II”), tendo apenas um(a) professor(a), com aproximadamente, 32 educandos. O espaço físico da instituição é distribuído em uma área plana, ou seja, a escola não possui escadas ou elevadores e possibilita, portanto, o livre acesso de todos os estudantes à infraestrutura. Os espaços da escola são divididos em: secretaria; sala dos gestores; sala dos professores; banheiros para os educandos; banheiros para os professores; 14 salas de aula; uma biblioteca; um refeitório; pátio onde acontece as aulas de educação física; parque e solário.

1º SEMESTRE DE 2017: A ATRIBUIÇÃO DE UM PSEUDO TRANSTORNO – A PATOLOGIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA.

No ano de 2017, durante 30 dias, foram realizadas as atividades de imersão do Programa de Residência Pedagógica³ na instituição. A imersão foi feita no campo da creche e dentro desse grupo havia 30 crianças com idade entre 3 e 4 anos. O acompanhamento se deu diariamente, sendo realizado nos seguintes horários: das 07h00min à 13h00min às segundas e terças e das 07h00min à 12h00min às quartas e sextas.

A sala de atividade onde ocorreram as observações era ampla, havia apenas uma mesa grande para as duas professoras e uma mesa pequena que era utilizada caso houvesse atividades pedagógicas dirigida às crianças. Ao lado dessas mesas, havia um armário com materiais de uso para atividades, como giz de cera, tintas, folhas, brinquedos etc. O armário era mantido fechado e as crianças não tinham acesso a nada que estivesse lá dentro. De um lado da sala havia uma lousa na parede, do lado oposto uma televisão. Observamos que a TV estava fixada de forma inadequada, que que dificultava que as crianças vissem o que era exibido sendo preciso, em muitos momentos, que as crianças levantassem a cabeça para acompanhar o que era projetado. Em uma outra parede da sala havia um espelho pendurado na posição vertical, possibilitando às crianças se verem. Na altura dos pequenos havia um painel escrito “cantinho da leitura”, mas o que estava disponível naquele espaço, durante as observações, eram apenas revistas de catálogos cosméticos, muitas vezes rasgadas, não atrativas e em desacordo com a proposta inicial do espaço.

Ao longo do dia, as crianças ficavam sentadas em tapetes grandes de E.V.A que eram dispostas no chão da sala. Demonstravam gostar das atividades propostas como: cantar, ouvir histórias, brincar com materiais disponíveis na

3 O Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, campus Guarulhos, é um programa de estágio curricular desenvolvido pelo curso de Pedagogia a partir dos quatro últimos semestres. Este programa tem como um de seus objetivos articular a teoria da prática na formação dos educadores (chamados de professores-formadores) e dos grupos de estudantes (chamados de residentes) que participarão das práticas pedagógicas das escolas públicas de Educação Básica (escolas-campo), das quais são conveniadas com a universidade. Segundo o Manual do Programa de Residência Pedagógica da Unifesp (2010): “no princípio da imersão dos alunos nos ambientes profissionais de docentes e gestores educacionais, acompanhando suas rotinas profissionais durante o período da residência” (2010, p.4). Trata-se de “desenvolver um trabalho coletivo com o compromisso social, ético, político e técnico do futuro educador” (UNIFESP, 2010, p.9).

sala, com brinquedos estruturados: *legos*, bonecas e carrinhos. Era comum observá-las, ora em momentos de muita sonolência, ora com ímpetos de correr, saltar e movimentar-se. E os momentos de maior atividade eram vistos de forma negativa pelas professoras da sala, sendo sugerido que permanecessem quietas, calmas e silentes.

A rotina da turma observada, a depender do dia, era composta por 5 ou até 6 momentos: (1) o acolhimento das crianças na própria sala de aula, quando os pais e/ou responsáveis conduziam as crianças ao encontro das professoras que recebiam e cumprimentavam as crianças e, após a chegada de todo o grupo, recolhiam agendas e cantavam algumas músicas. (2) As crianças formavam filas de meninos e meninas e iam para o refeitório tomar café da manhã (o retorno também era feito em filas). (3) Após o café da manhã, as crianças podiam, conforme o tempo, voltar a sala ou ser encaminhadas ao solário. Nos dois ambientes podiam usar brinquedos escolhidos e disponibilizados pelas professoras. (4) Geralmente, o tempo das brincadeiras era encerrado com a leitura de uma história, também escolhida pelas professoras. Para essa atividade as crianças ficavam dispostas de modo aleatório, isto é, elas escutavam a história na posição na qual já se encontravam durante as brincadeiras, não havendo nenhuma mobilização especial das crianças para este momento. (5) Na rotina oficial, constava a realização diária de atividades “pedagógicas dirigidas”. Esse momento não acontecia sempre e quando foi observado consistiu em atividades como: carimbar as mãos com tinta, fazer desenhos, colar barbantes e etc. (6) A rotina se encerrava com a formação das filas para ida ao refeitório para o almoço. Após o almoço, retornavam em filas para a sala e, finalmente (7) esperavam sentadas no chão da sala a chegada de seus responsáveis, enquanto isso, as professoras ficavam próximas a porta avisando quando cada criança deveria levantar, pegar seus materiais para ir ao encontro das pessoas que as buscavam a cada dia.

Foi neste contexto que conhecemos Davi⁴, um menino de 3 anos e 7 meses a quem era atribuído, pelas professoras da sala, o suposto Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH. Em 2017, Davi encontrava-se na turma do Maternal no campo da creche.

Davi nasceu no dia 08.08.2013. Sua estatura era semelhante à das crianças de sua turma, sua pele é parda e seus olhos e cabelos escuros. Ele é o segundo filho da família. Mora com seus pais, sua avó e uma irmã de 9 anos de idade. Seus pais trabalham o dia todo. Davi vai à escola de “perua” - transporte

4 Com objetivo de preservar crianças e professoras, todos os nomes atribuídos são fictícios.

contratado pelos pais. Em casa passa a maior parte do tempo com a avó. Não há queixa familiar sobre o comportamento de Davi.

Na escola, observamos que os/as professores/as são pouco tolerantes com Davi e o definem como indisciplinado e agressivo, atribuindo à criança um Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH. Os pais não concordam com essa avaliação e resistem a fazer um diagnóstico médico. Na escola Davi é percebido pelas professoras como uma criança inquieta, “trabalhosa” e os pais como uma família que não quer ver o problema do filho.

Davi tinha duas professoras: Ingrid e Mariana. As duas professoras são respectivamente, formadas em magistério e pedagogia e suas idades eram 44 e 52 anos. Elas dizem gostar de trabalhar juntas e suas posições eram semelhantes em relação ao garoto. Eram cuidadosas, brincavam pouco com o grupo, não abraçavam e não conversavam com as crianças. Dentre as crianças do grupo, uma possuía o diagnóstico de autismo e outra o diagnóstico de paralisia cerebral. Com essas crianças as professoras tinham uma postura mais acolhedora: dirigiam palavras carinhosas e de aprovação, referiam-se a elas como “as crianças de inclusão”. Frente a Davi, a postura das professoras era de intolerância e, frequentemente, de reprovação: diziam para ele se aquietar, as vezes fingiam que não o ouviam quando ele solicitava auxílio. Avaliavam Davi negativamente: os comportamentos eram vistos como fora do padrão e, segundo observamos no diário de campo:

O deslocamento das crianças da sala de Davi para o refeitório ocorre por meio de filas. As filas são separadas entre meninos e meninas. Algumas crianças possuem os seus lugares marcados, assim como Davi que é sempre colocado como primeiro da fila e, quando alguma criança tenta ocupar esse lugar as professoras prontamente respondem: “- Esse é o lugar do Davi, ele é danado”. Davi demonstra não se sentir confortável com essa organização, por vezes chora, fica irritado e inquieto nessa posição (Diário de Campo, 2017, p. 5).

(...) diariamente, as professoras cobram da gestão o encaminhamento de Davi aos serviços de saúde para que o diagnóstico do suposto TDAH seja realizado e elas possam comprovar suas suspeitas sobre a existência de TDAH (Diário de campo, 2017).

O que observamos:

No refeitório, Davi não gosta de ficar sentado enquanto servem a comida. O menino pega a colher e espalha o arroz pela mesa, ele levanta da mesa e se enrola nas cortinas, se esgueirando pela parede. As professoras não conversam com Davi, sempre o repreendem falando alto e registram na agenda do menino, os comportamentos considerados “indisciplinados”. (Diário de campo, 2017).

Percebíamos que Davi, na maioria das situações era uma criança falante, criativa, inteligente, era visível que ele aprendia e queria manifestar suas descobertas

[...] ele brinca de correr, de se esconder e relata como foi o seu fim de semana. Gosta de brincar o tempo todo com todas as coisas, e também, inclusive, de fazer as atividades escolares propostas por suas professoras [...] (Diário de campo, 2017).

Davi expressava suas falas de forma rápida como se brincasse com elas, ele demonstrava ficar incomodado com um longo período de tempo sem propostas que o desafiassem ou que lhe interessassem. Demonstrava capacidade de compreensão e de estabelecimento de relações entre fatos, histórias e situações vividas

Ele estabelece relações e faz inferências durante as histórias contadas e músicas cantadas. Esses processos associativos foram verificados quando foi feita a narração do conto “O caso do bolinho”. Durante o conto, Davi disse que o bolinho estava sendo enganado mesmo que a personagem raposa não indicasse isso textualmente (Diário de campo, 2017).

Essas vivências, quando permitidas, eram realizadas em um contexto de interação com os demais colegas e quando não eram, ele fazia as atividades, sozinho, mas sempre buscando o olhar do outro. Tomamos como paradigmática das interações observadas, a situação abaixo apresentada:

No dia 21.04.2017, Davi chegou à escola com o rosto todo arranhado. O questioneei sobre o que havia acontecido e ele contou que sua irmã mais velha o tinha arranhado, pois ele não a deixava quieta. Comuniquei as professoras o ocorrido e elas lhe fizeram a mesma pergunta, obtendo a mesma resposta da criança. Comentaram entre elas e na presença de Davi, que com certeza deveria ter feito algo para apanhar da irmã. Quando o menino explicou que tinha irritado sua irmã, as professoras disseram: “- Tá vendo ele sempre faz algo antes e quando leva se faz de coitado”.

No refeitório, uma professora de outra sala perguntou o que tinha acontecido com o rosto da criança, e as professoras repetiram o que Davi contou. A professora olhou para mim e disse: “- Deus que me perdoe, mas foi pouco”.

No final deste dia, as professoras distribuíram brinquedos às crianças e Davi e um colega disputaram um brinquedo: outro menino queria pegar o carrinho com o qual Davi estava brincando e a primeira reação de Davi foi arranhar o colega deixando marcas em seu rosto. Neste instante, as professoras repreenderam muito Davi e foram lavar o rosto da criança machucada. Em seguida pegaram o caderno de ocorrência para registrar o que Davi havia feito em casa e na escola. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017, p. 7).

2º SEMESTRE DE 2018:

Ao retornarmos em 2018, Davi já tinha 5 anos de idade e encontrava-se agora no estágio I, na pré-escola, no período da tarde - das 14 às 19 horas. Durante 6 semanas observamos Davi em sua relação com a professora e o grupo de 32 crianças com idades de 4 e 5 anos.

O espaço da sala de atividades era composto por mesas e cadeiras individuais, retangulares, arrumadas em grupos que reuniam seis crianças. As mesas eram utilizadas pelas crianças durante a maior parte do tempo do período escolar. A professora definia onde as crianças iriam sentar: meninos e meninas eram intercalados na disposição das mesas dentro de um mesmo grupo de crianças. A sala era pouco decorada. As paredes eram pintadas de branco na parte superior e azul claro na parte inferior. Na parede de entrada encontrava-se uma lousa, acima desta havia um abecedário e, ao lado, um painel com os numerais de 0 a 50. Na parede oposta havia um semanário e um armário, local onde a professora guardava os materiais utilizados em atividade, como: estojos com lápis, canetinhas, tintas, diversos papéis, livros, tesouras, cadernos e alguns brinquedos. Havia também, uma televisão posicionada em uma altura inadequada para que as crianças assistissem o que era exibido. Do lado direito da sala, encontrávamos duas portas: uma dava acesso aos sanitários adaptados ao uso das crianças, a outra dava acesso a um pequeno anexo da sala onde eram guardados os materiais utilizados nas aulas de educação física dos anos posteriores. Já do lado esquerdo existia uma grande janela que dava vistas a rua e ao solário da instituição. Neste mesmo lado, localizava-se a mesa da professora e sua cadeira.

A rotina da sala, a depender do dia, também era composta por 6 ou 7 momentos: (1) o acolhimento das crianças - a professora se dirigia até o portão da escola para encontrar com elas, os pequenos formavam filas e se deslocavam até a sala de atividades, onde a professora cumprimentava cada criança, perguntando como estavam naquele dia. Neste momento, era comum que as crianças entregavam à professora bilhetes, desenhos e flores. Todas as crianças, antes de se acomodarem nas mesas, retiravam as agendas escolares de suas bolsas e as levavam para serem carimbadas pela professora em sua mesa. Em seguida, crianças e professora cantavam juntas músicas escolhidas pela professora e já conhecidas das crianças. (2) Após cantarem as crianças acompanhavam a leitura do alfabeto que era feita pelos ajudantes do dia. Os ajudantes eram escolhidos por ordem alfabética, ou seja, todos da turma podiam ser ajudantes para ler o alfabeto e contar o total de crianças presentes a cada dia. (3) Após esse momento, por volta das 15 horas, as crianças formavam filas para ir ao refeitório tomar o café da tarde. Após retornarem à sala, também em fila, a professora realizava a contação de uma história, ora escolhida pelas crianças, ora escolhida por ela. Durante a

contação as crianças ficavam sentadas em círculo, demonstrando muita atenção. A professora contava as histórias com prazer e envolvimento, instigando a participação das crianças usando a própria voz como recurso, tornando a narrativa mais atraente. (4) Após a história, as crianças tinham o momento das brincadeiras, na sala ou no solário, conforme o tempo/clima, as crianças brincavam com pecinhas de monta-monta que a professora oferecia. (5) Ao retornarem para sala, a professora pedia aos ajudantes que entregassem os cadernos para dar início a um outro tipo de atividade pedagógica que consistia em procurar, identificar e circular uma letra/grafema específico em um pequeno texto, determinado diariamente a partir da ordem alfabética. (6) Por volta das 18 horas as crianças formavam fila e iam para o refeitório onde jantavam e retornavam à sala para concluir a atividades iniciadas no momento anterior ou brincar com peças de “lego”. Quando acabavam, a professora chamava criança por criança para devolver as agendas e guardar seus materiais escolares. (7) As crianças esperavam sentadas até seus pais e/ou responsáveis os buscarem. Esperavam com a cabeça baixa apoiada na mesa, tendo a autorização da professora para conversar com o colega do lado.

Em 2018, Davi tem apenas uma professora: Fernanda. Ela tem 27 anos, cursou pedagogia e tem especialização em alfabetização. Atenta as crianças, sempre tem um planejamento diário e registra em seu caderno as sequências didáticas que desenvolve.

A professora Fernanda relata que antes de receber Davi, já havia escutado sobre ser uma criança inquieta. Ouviu que o menino tinha um déficit de atenção e confessa que ficou inicialmente assustada, mas preferiu conhecê-lo e formar sua própria opinião. Reconheceu Davi como uma criança insegura, mas estranhou o fato de alguém(nós) realizar uma observação com Davi, dizendo que os comportamentos referidos ao menino, são comuns as demais crianças da Educação Infantil. (Diário de campo, 2018)

As crianças eram muito ativas dentro da sala: dançavam, desenhavam, brincavam sempre conversando umas com as outras e usando os materiais disponíveis. Pareciam motivadas para tudo que era proposto pela professora com quem se relacionavam de forma lúdica e carinhosa.

O que observamos:

Durante o caminho para o refeitório, Davi brinca com outros colegas de heróis. O menino faz de conta que é o Hulk e seus colegas brincam juntos como Capitão América e Homem de Ferro. Ao chegarem no refeitório, as crianças formam a fila para se servir do café. Neste espaço, há um fogão pintado na parede e, durante a espera na fila, Davi e seus amigos brincam de acender o fogão, abrir o forno e fazer comida. A fila anda e a professora diz: “- vamos meninos, nós teremos tempo de brincar na sala”.

As crianças seguem a fila. Durante o café, Davi percebe uma brecha entre as mesas, coloca sua mão ali e pede para um colega tentar pegar seus dedos, essa brincadeira continua até o final do intervalo (Diário de campo, 2018)

Davi continuava a criança viva, falante, criativa e brincalhona que conhecemos em 2017, participando do proposto pela professora, como as contações de histórias:

A professora cantou uma música e chamou todas as crianças para a hora da história. Com todas as crianças sentadas em roda, Fernanda disse que a história escolhida era sobre o brinquedo Lio. A professora foi muito intensa na contação da história. Davi e as demais crianças riram junto com suas expressões, ficaram assustadas e até mesmo ansiosas com as partes ainda não contadas. Davi ouviu a história atentamente e, quando Fernanda perguntava, ele sempre respondia e contava possíveis finais para o brinquedo Lio (Diário de campo, 2018).

No refeitório, Davi tinha uma postura diferente, ele não mais fugia quando não queria comer:

Ao entrarem no refeitório as crianças serviram-se da comida e sentaram-se nos bancos apoiando seus pratos sobre a mesa. Davi sentou-se perto de outros colegas, ele preferiu não jantar. Durante esse período, o menino pegou uma linha desfiada de sua blusa de frio e começou a brincar com ela: lançava ao ar e observava descer lentamente. Alguns meninos de sua turma pediram para brincar com a linha de Davi. Sua brincadeira durou até que a professora retornou de sua pausa e organizou as crianças para voltarem à sala. (Diário de campo, 2018)

Ressaltamos das interações observadas, a situação abaixo apresentada:

Ao retornarem à sala, Davi e outras crianças terminaram a atividade passada por Fernanda. Davi então perguntou para professora: “- Eu vou ganhar brinquedo?” Ela respondeu: “- Só se ficar quietinho”. Todas as crianças que havia acabado a atividade, abaixaram as cabeças sobre a mesa para que recebessem os brinquedos. A professora entregava os blocos de madeira para as crianças mais quietas e assim que todos receberam, surgiram: torres, castelos, casas, robôs, carros e assim por diante (Diário de campo, 2018).

UMA ANÁLISE: REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS ELABORADOS

As observações realizadas nos permitiram refletir sobre vários aspectos dos dois momentos de realização do estudo. Para efeito desta apresentação enfocamos

o papel desempenhado pelas professoras nos modos de significação da criança, ao significarem seu comportamento como relativo ou não ao transtorno do déficit de atenção/hiperatividade.

Os dados acima apresentados apontam para diferenças e semelhanças em condições e modos de organização do trabalho na creche e na pré-escola e, embora os dois momentos do estudo sejam muito distintos, há semelhanças que exigem nossa atenção, como por exemplo, as que concernem às rotinas de creche e pré-escola. Poucas mudanças são introduzidas na organização da rotina do estágio I. Podemos destacar as atividades definidas como “pedagógicas” relacionadas aos objetivos de introdução das crianças à linguagem escrita (ensinar o alfabeto para as crianças mediando sua identificação). Permanecem os momentos de acolhimento com suas canções, a brincadeira com lego na sala ou solário, a hora da história, as duas idas ao refeitório para alimentação, a higiene e a espera pelos pais. As crianças também usam o mesmo espaço exterior às salas para suas brincadeiras.

Por outro lado, embora se registre uma mudança fundamental na organização do mobiliário e espaço físico - a introdução de mesas e cadeiras individuais - mudança que sugere e imprime um ritmo mais escolar ao dia das crianças, é no estágio I que as crianças parecem encontrar mais tempo e espaço para brincar, conversar, interagir, onde o trabalho tem caráter mais lúdico.

As mesmas interações são vividas por professoras e crianças de forma singularmente distinta. Podemos exemplificar com o momento do acolhimento. Em 2018 é marcado pela afetuosa relação crianças - professora: bilhetes dos pais, desenhos e flores chegam à escola junto com as crianças quando são acolhidas pela professora. Será por que as crianças estão mais envolvidas? Será por que a atenção é dirigida a apenas uma professora?

O número de crianças, o número de professoras responsáveis, mobiliários, materiais disponíveis, formas de organização da rotina, tempos e espaços institucionais são aspectos a serem considerados como contingentes aos modos de intervenção-mediação das professoras, nos dois momentos do estudo, mas o que pra nós se evidencia como elemento central são os modos de interação professoras-criança e, nestes, os modos de significação da criança. Modos que alteram a percepção da criança por toda instituição: uma criança que “mudou da água para o vinho” (Diário de campo, 2018, p.1), de um semestre para outro.

Destaca-se do conjunto dos dados observados o que é apontado como mudanças no comportamento da criança e, fazendo uma leitura cuidadosa, podemos nos perguntar: quais mudanças ocorreram se, em 2017, Davi também se mostrava motivado, ria durante as histórias, fazia inferências, se

envolvia - **atento** - ao que acontecia, brincava com peças de lego, buscava os colegas e evidenciava **atenção** ao que lhe era demandado assumir: o lugar de menino desobediente na fila – espalhar o arroz quando não quer almoçar, arranhar um colega, recusar-se a ser o primeiro da fila etc, ou seja, suas ações podem ser compreendidas como resposta às ações de suas professoras.

O que muda em 2018? Mudam os modos de intervir-mediador da professora e com eles os modos de significação da criança e de suas ações, o que dela é demandado na sala e, por consequência, na escola.

A análise dos modos de mediação das professoras se complexifica quando, para além das diferenças de intervenção, podemos destacar o que assemelha e aproxima os dois momentos do estudo, merecendo nossa atenção: o caráter disciplinador das práticas.

Em detrimento da existência, no Brasil, de políticas públicas que ressaltam a centralidade das crianças pequenas e seu protagonismo na construção de uma educação infantil que reconheça seus direitos, constatamos a prevalência de práticas que confrontam princípios éticos e pedagógicos de organização do trabalho nesta etapa da educação básica. De acordo com as DCNEB - EI (2013, p. 86):

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. (grifo nosso).

Desta perspectiva, podemos apontar e questionar modos de organização do trabalho, nos dois momentos do estudo, sempre centrados na atuação das professoras em detrimento da participação das crianças: as professoras definem, oferecem, disponibilizam e as crianças participam: brincando, ouvindo, cantando, se alimentando, sem o exercício de escolha, sem oportunidades de aprendizado e desenvolvimento da auto regulação e da livre expressão.

A centralidade da atuação dos professores concorre para uma mediação quase sempre disciplinar que parece naturalizada, seja de forma ríspida ou lúdica. As crianças, da creche à pré-escola, em grupos diferentes, com possibilidades distintas de ação, são “conduzidas” a obedecer: fazem fila para qualquer deslocamento fora da sala, só podem falar se isso for permitido, brincam com e cantam o que é escolhido pelas professoras etc.

Os modos de organização do trabalho confrontam a importância conferida à participação das crianças pelas DCNEB - EI (2013), compreendida como condição de realização de princípios éticos, políticos e pedagógicos da Educação Infantil. Conforme o documento

Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças. (DCNEB - EI, 2013, p. 87).

Nesta direção, o estudo ultrapassa a questão da patologização de uma criança e suscita vários questionamentos sobre a vigência de modos escolarizadores e do caráter disciplinar das práticas. Como as professoras compreendem os princípios orientadores? Como concebem as crianças e a relação aprendizados-desenvolvimentos e seu papel nesses processos? Por que há tanta preocupação com o controle das crianças – individual e coletivamente? Buscando compreender melhor o caráter disciplinador das práticas escolares em sua constituição social e histórica, tomamos como exemplo de discussão os modos de organização dos deslocamentos das crianças pela escola: constantes filas e atribuição de lugares determinados para as crianças.

Gauthier (2010) nos explica que esta característica de ordem perpassa séculos. Conforme este autor, desde o séc. XVII, com o advento do mundo moderno, há uma preocupação com os deslocamentos, sendo eles vistos como “objeto de controle minucioso” - o que na escola é condição de ensinar mais depressa e melhor (Gauthier, 2010, p.138). As marcações de lugares na fila também são outro indicador de critérios de ordenação estabelecidos pelas formas de interação social previstas na escola: a comparação de estatura dos alunos, a ordenação alfabética dos nomes das crianças ou a pseudo espontaneidade da formação das filas em que o posicionamento se dá pela ordem de chegada. Dessa maneira, “cada aluno tem um lugar que lhe é designado segundo critérios precisos (por exemplo, segundo o tamanho, do menor para o maior). A fila torna-se o método por excelência para gerir os deslocamentos” (GAUTHIER, 2010, p.138). Já a divisão da fila por gênero ou a alternância de gênero na composição obrigatória de filas e grupos, se analisadas em perspectiva histórico-cultural, pode ser entendida como parte de um conjunto de práticas sociais que contribuem para a construção do binarismo de gênero (Scott, 1995), através da simples ação cotidiana do deslocamento ou atribuição de lugares às crianças.

As posições atribuídas as crianças (como ocorre com Davi) podem indicar tentativa de vigilância a partir do estabelecimento de uma visualização privilegiada e controle de algum comportamento indesejável. As práticas escolares e os critérios de sua organização estão sedimentados em anos de repetição de modos de organização da escola, que se constituem e reproduzem nas relações de ensino.

Nesse sentido, “Essas práticas condensam a experiência social, historicamente construída e partilhada [...]” (Smolka, 2007, p. 8).

As observações registradas em Diário de Campo nos permitem enfatizar a importância do papel mediador do professor nas possibilidades diversas de significação da criança – de seus modos de ação. Em 2017, o fato de Davi apresentar um comportamento que foge ao convencional esperado pelas professoras parece concorrer para uma visão patologizante que incide sobre as relações de ensino definindo as formas de ação da criança: tudo que ele faz é “sintoma”. Os modos de intervir-mediador corroboram o lugar de menino malcomportado – hiperativo – impingido à criança. Nas situações, os mesmos comportamentos, significados pelas professoras como indícios de hiperatividade também podem ser vistos como indícios de uma recusa, pela criança, do lugar destinado àqueles que devem ser supervisionados com mais rigor: o primeiro lugar da fila, o registro no livro de ocorrências.

Em 2018 esse lugar é problematizado. A professora prefere conhecer a criança antes de aceitar o diagnóstico imputado. Sua posição demanda de Davi outra postura e ele responde do lugar de criança que, inicialmente insegura, interage, se envolve, participa e aprende e não apresenta indícios de déficit de atenção/hiperatividade.

Em 2018, as práticas disciplinadoras também estão postas: “só recebe os brinquedos quem esperar quietinho”; “é preciso manter a cabeça sobre a mesa para esperar os pais (embora possa conversar com quem está do lado)” e os deslocamentos ainda são organizados a partir de filas, o que enfatiza a argumentação sobre a vigência de algumas práticas pedagógicas consolidadas. Mudanças e contradições se expressam nas formas como, por exemplo, a professora atrela à organização do grupo e às filas, a clássica separação binária entre feminino e masculino, ou seja: com objetivos de assegurar a convivência entre meninos e meninas, ela controla quem senta onde e ao lado de quem e quando, supondo controlar as relações entre as crianças. Pequenas mudanças são introduzidas sob uma lógica, na qual a professora estabelece uma articulação entre as propostas de ensino e a ordenação do que é vivido, dos tempos, espaços e deslocamentos. Por exemplo, as crianças eram apresentadas à ordenação do alfabeto, a qual era relacionada aos seus nomes, às posições estabelecidas na fila, às atividades de identificação, à leitura e escrita de letras etc. Embora centralizando os acontecimentos, a professora planeja dia a dia, tem objetivos, registra o que vive com as crianças e se comunica com elas e com as famílias – o que nos parece uma mudança fundamental.

Contudo, as formas como a professora interage com o grupo, mediando as relações de ensino: histórias, brincadeiras, idas ao refeitório e ao solário tem efeitos sobre Davi que não se recusa a participar, a entrar e permanecer nos

diferentes lugares que pode ocupar, quando se desloca ou permanece com seu grupo, como criança que aprende, que ajuda, que aprende que pode aprender e ajudar, conviver etc.

Em ambos os casos, não podemos desconsiderar que a organização da fila é uma forma de controlar não apenas os deslocamentos ou gerenciar os espaços, mas também contempla à ideia de controlar os corpos, o que segundo Smolka (2007) são “práticas de disciplinamento que marcam as relações de ensino na instituição escolar” (p.17). A ideia do disciplinamento é bastante debatida por Foucault (2004) no sentido de que existe uma série de normas e/ou dispositivos disciplinares que controlam a maneira como os indivíduos devem ser e estar no mundo e, conseqüentemente, como são percebidos dentro da sociedade, ou seja, como os corpos devem ser regulados por essa norma. Dessa forma, quando o sujeito apresenta algum desvio daquilo que é preconizado dentro dos dispositivos disciplinares, há a percepção de que este é anormal, isto é, situa-se fora da norma. Nesta perspectiva, as ideias de normal e patológico se definem por aquilo que é concebido como adequado às normas ou inadequado a elas. Nesses moldes, “comportamentos e corpos devem ser docilizados, submetidos, aperfeiçoados. [...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (Foucault, 2004, p. 126).

A fila pode ser vista como um dispositivo de controle em que o poder de regulação é exercido de diferentes formas pelas diferentes professoras, indicando visões diferentes sobre como deve ser a relação professora-criança. A partir disso, é possível pensar nas relações das professoras com as crianças: como são construídas e o que legitimam, problematizam? No estudo de caso apresentado, nos dois momentos, as ações de uma criança, importam menos que o seu significado nas relações: caso o significado dado seja considerado fora do normal-patologizado, será preciso encontrar estratégias que corrijam e aperfeiçoem esses comportamentos para que sejam socialmente aceitos e, desta perspectiva um diagnóstico que comprove a existência de uma doença é um passo definidor.

Em 2017, a definição de Davi como uma criança agitada e indisciplinada, ultrapassa o limite de uma suspeita e se concretiza nas ações das professoras: a criança é constrangida com muitas repreensões, a família e a direção são pressionadas para confirmação de um diagnóstico, a criança tem seus *movimentos* coibidos por práticas punitivas.

Em cenário de promulgação do direito de todos à educação e da educação infantil como etapa/espço de acolhimento à todas as crianças, a “queixa escolar” assim caracterizada, nos permite *entrever* como o direito à educação pode ser cerceado, tendo como justificativa os modos de significação de características de uma criança. As supostas diferenças **atribuídas** a lançam fora do alcance da

educação comum ou especial, definindo para ela um lugar no campo da saúde, transformando em doença suas *diferenças* comportamentais – mais especificamente, no caso estudado, em Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH.

Os dois momentos do estudo nos permitem apontar que, frequentemente, quando razões intrapsíquicas ou orgânicas são tomadas como única explicação para problemas de aprendizagem e/ou disciplinares apresentadas por crianças muito pequenas (de 0 a 5 anos), o caráter interativo, relacional dos processos de ensinar-aprender e desenvolvimento em curso na escola é desconsiderado. Assim como se desconsidera a constituição, nestes de identidades pessoais e coletivas, ou seja, das especificidades que caracterizam os modos das crianças se relacionarem com o mundo: brincando, imaginando, fantasiando, observando, experimentando, narrando, questionando, imitando, desejando, aprendendo e construindo sentidos sobre o que compartilha com os outros – o social.

Explicações oriundas do campo da saúde tendem a individualizar e patologizar processos que, como no estudo apresentado, são educacionais-relacionais e, nesta direção, podem implicar à restrição de direitos e à negação de princípios éticos, políticos e pedagógicos da educação infantil, definidos pela legislação. Como alertam Collares e Moysés, “A medicalização naturaliza a vida, todos os processos e relações socialmente constituídos e, em decorrência, desconstrói direitos humanos, uma construção histórica do mundo da vida” (Moysés & Collares, 2007, p.134)

Em 2018, pudemos observar situações em que as relações de ensino eram definidas pela preocupação com aprendizados específicos e o desenvolvimento de todas as crianças. Situações em que a relação da professora com Davi se estreitava concomitantemente a falta de uma preocupação específica com a adequação do comportamento da criança e seu controle. Esse modo de interagir da professora com as crianças, coloca Davi em uma posição de criança sem problema, sem doença. Se, em 2017, a “representação” vigente de uma criança hiperativa sobrepuja a criança, sua idade (de 3 anos e 7 meses), sua necessidade de acolhimento, compreensão e proteção, em 2018, modos distintos de compreensão da criança e de realização do trabalho pedagógico são relevados.

Evidenciam-se na escola, as possibilidades de coexistência de formas distintas de ação e compreensão da criança, do trabalho pedagógico, dos objetivos e princípios da Educação Infantil. Nessa direção, Carvalho (2013), nos explica que:

[...] toda pessoa, por fazer parte de múltiplas e diferentes relações sociais, tem a chance de ser significado e de significar-se de forma distinta, de assumir diferentes posições sociais em função dos muitos outros dessas relações, constituindo-se assim nas interações sociais, nos seus modos de agir e ser [...] sempre contingenciados pelos outros (Carvalho, 2013, p. 227-228).

Essas diferentes vozes convivem na escola com práticas seculares, com a reprodução de critérios de organização e controle. Essa “convivência” permite enfrentamentos, avanços e retrocessos e também explicita a distância entre políticas e práticas de educação infantil e educação inclusiva. Sabemos que a escola é um lugar historicamente construído de disciplina e regulação e também sabemos que a disseminação de um ideário de medicalização (Moysés e Collares, 2013) encontra nessa ambiência um terreno fértil de disseminação, desta perspectiva, o estudo reafirma a importância de pensarmos as relações de ensino que envolvem a criança pequena, com atenção crítica à disseminação, no âmbito da educação infantil, do ideário que atribui supostos transtornos às crianças que, na creche e na pré-escola, apenas iniciam seu desenvolvimento e tendo como horizonte o princípio de que o papel desempenhado pelo professor deve concorrer para a construção de práticas escolares inclusivas.

REFERÊNCIAS:

- Barkley, R. et al. (2008) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Manual para Diagnóstico e Tratamento. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Brasil (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília.
- Brasil (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil (1999). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. CNE/CEB. Brasília.
- Brasil (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998d. 1 v.
- Brasil (1996a). Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996a.
- Brasil (1990). Estatuto da criança e do adolescente. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. 62
- Carvalho, M. F. (2013) O aluno com deficiência intelectual na escola: ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. MELETTI; KASSAR (Org). Escolarização de Alunos Com Deficiência: desafios e possibilidades. Ed. Mercado de Letras. Campinas, SP. 2013.
- CID-10 – Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10. Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. WHO, Geneve: Editora Artes Médicas, 1993. p. 254-282.
- Dazzani, M. V. M; Cunha, E. O; Luttigars, P. M; Zucoloto, P. C. S. V.; Santos, G. L. (2014) Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. Revista

- Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 3, Setembro/Dezembro, p. 421-428.
- DSM IV-TR. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (4ªed., Texto revisado). Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- Falkembach, E. M. F. (1987) Diário de Campo: um instrumento de reflexão. Contexto e Educação. Universidade de Ijuí. ano 2. nº 7, julho /set, p. 19-24.
- Fontana, R. e Cruz, N. (1997) Psicologia e trabalho pedagógico. 1. ed. São Paulo: Atual.
- Foucault, M. Os corpos dóceis. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 29ª ed. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- Fraser, M.T.D. & Gondim, S.G. (2004) Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Revista Paideia, v. 14,n. 28, p. 139-152.
- Gauthier, C. (2010) O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia. In: A pedagogia: Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Org. por Guathier e Tardif. Editora Vozes.
- Luria, A. (1979) Curso de Psicologia geral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. (2013) Medicalização: o obscurantismo reinventado. in: Novas capturas, antigos diagnósticos da era dos transtornos: memórias do II seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos (p. 41-64). Campinas: Mercado de Letras.
- Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. (2011) L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.) A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM.
- Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. (2007). Medicalização: elemento de desconstrução de direitos. In: Direitos Humanos: O que temos a ver com isso?, CRP-RJ.
- Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. (1997) O Profissional de Saúde e o Fracasso escolar: Compassos e Descompassos. In: MACHADO, A. M. (Org.), Educação especial em Debate. (p. 137-158). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, M. K. de; Teixeira, E; Oliveira, M. K. de; Souza, D. T. R.; Rego, T. C. (2002) A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. (orgs.) Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna.
- Pesce, L. & Barsottini, C. (2012) Tipos de pesquisa científica e instrumentos. Material didático elaborado para o curso de Especialização em Prevenção ao uso indevido de drogas. UNIFESP – UAB, mimeo.
- Scott, J. (1995) Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989. Tradução por: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila.
- Smolka, A. L. (2007) As relações de ensino na escola. Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. Multieducação: relações de ensino (séries temas em debate).

Vigotski, L. S. (2001) . S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Vigotski, L. S. (1991) Formação Social da mente. Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
São Paulo - SP 4ª edição Brasileira.

Vigotski, L. S. (1989) Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹, EM ESCOLAS COMUNS: E O CURRÍCULO?

Sandra Freitas de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-Brasil
sandra.fsouza@yahoo.com.br

RESUMO

A Educação Inclusiva tem se projetado, mais especificamente desde o início do século XXI, como uma proposta de educar na diversidade. Para que ela seja efetivada, várias leis precisaram ser criadas e, além disso, uma mudança na maneira de compreender a Escola, que se pretende para este século.

A partir daí, as escolas comuns assumem a responsabilidade de realizarem o trabalho com a diversidade e, se conscientizam das possibilidades de aprendizagens dos sujeitos com deficiência, mais especificamente, deficiência intelectual, objeto deste trabalho. Passam a considerá-los como sujeitos de direitos ao percurso escolar, como qualquer outra pessoa, um percurso, que deve oferecer a eles, a possibilidade de acesso e permanência nas escolas comuns, com uma educação de qualidade. Diante disso, tiveram que, a partir dessa nova proposta, entender que eles necessitam ser atendidos em suas especificidades por apresentarem características que os diferenciam dos demais estudantes.

Para que a proposta da educação inclusiva se efetive, em todas as escolas, sem distinção de qualquer natureza, é necessário que estas repensem, principalmente,

1 A Educação Infantil, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394/96), passa a ser considerada com a primeira etapa da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e atende crianças, na faixa etária de zero a três anos, na Creche e de quatro e cinco anos, na pré-escola.

seu currículo, criando formas diferentes de ensinar, para estudantes que possuem formas diferentes para aprender. É necessário, ainda, se conscientizarem que, o ensino tradicional não é possível na proposta da Educação Inclusiva, que se pretende.

Dessa forma, entende-se o currículo não como um conjunto de conteúdos ou áreas de habilidades. É preciso que se entenda o currículo como um caminho de aprendizagens que deverá ser percorrido, juntamente por professores e estudantes e que, esse caminho é determinado pelo sujeito da aprendizagem. Somente dessa forma, será possível oferecer a todos uma educação de qualidade, entendendo esta como a que promove aprendizagens e produz conhecimento.

Em síntese, considera-se a Educação Infantil como a melhor etapa educacional para que a inclusão se efetive, pois nessa etapa, as crianças ainda não entendem a deficiência como uma menos valia, enxergam o colega com dificuldades relativas à aprendizagem, como alguém que precisa ser auxiliado e oferecem esse auxílio e, para o professor, a construção de um currículo significativo se torna possível, por possibilitar a adequação às singularidades dos sujeitos.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência Intelectual. Educação Infantil. Escolas comuns. Currículo.

ABSTRACT

Inclusive Education has been designed, more specifically since the beginning of the 21st century, as a proposal to educate in diversity. In order for it to take effect, various laws had to be created and, moreover, a change in the way in which the School intended for this century is understood.

From there, the common schools assume the responsibility of carrying out the work with the diversity and, they become aware of the possibilities of learning of the subjects with deficiency, more specifically, intellectual deficiency, object of this work. They begin to consider them as subjects of rights to the school journey, just like any other person. A course, which should offer them, the possibility of access and stay in common schools, with a quality education. Given this, they had to, from this new proposal, understand that they need to be met in their specifics because they present characteristics that differentiate them from other students.

In order for the proposal of inclusive education to be effective in all schools, without distinction of any kind, it is necessary for them to rethink their curriculum, creating different ways of teaching, for students who have different ways of learning. It is also necessary to be aware that traditional education is not possible in the proposed Inclusive Education, which is intended.

In this way, the curriculum is understood not as a set of contents or areas of skills. It is necessary to understand the curriculum as a path of learning that must be covered, together by teachers and students and that this path is determined by the subject of learning. Only in this way will it be possible to offer quality education to all, understanding it as the one that promotes learning and produces knowledge.

In summary, Infant Education is considered the best educational stage for inclusion to be effective, because at this stage, children still do not understand disability as a disadvantage, they see their colleague as learning difficulties, as someone who needs be helped and offer this help and, for the teacher, the construction of a meaningful curriculum becomes possible, because it allows the adaptation to the singularities of the subjects.

Keywords: Inclusion. Intellectual Disability. Child education. Common schools. Curriculum.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, com a construção de vários documentos internacionais e nacionais, as políticas sobre a educação inclusiva têm se fortalecido no Brasil, exigindo mudanças substanciais nas escolas, não só nos aspectos materiais, mas principalmente, nas propostas pedagógicas. Em 1998, fruto de uma ação conjunta entre as Secretarias de Educação Especial e de Educação Fundamental, o Ministério da Educação (MEC) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)². Esse documento teve a intenção de ampliar e aprofundar a reflexão e o debate educacionais, buscando envolver escolas, pais, governos e sociedade. Seu objetivo foi promover uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro, permitindo que os estudantes com NEE tivessem acesso ao conjunto de conhecimentos, socialmente elaborados e, reconhecidos como necessários, ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998). Essa iniciativa reconhece que essas pessoas são sujeitos de direitos, reafirmando o que diz Silva:

2 Sabe-se que as Necessidades Educacionais Especiais se referem a uma grande diversidade de pessoas, que apresentam dificuldades em seu processo de aprendizagem, mas que não necessariamente possuem deficiência.

O ideal de uma sociedade, que considere como prioridade, o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma boa vida, em que sejam plenamente satisfeitas todas as suas necessidades vitais, sociais, históricas. [...] Com os significados de: igualdade, direitos sociais, justiça social, cidadania, espaço público. (SILVA, 2001, p. 28)

A partir daí, as escolas comuns tiveram que aprender a trabalhar com a diversidade e se conscientizar das possibilidades de aprendizagens desses sujeitos. Tiveram também que entender que eles necessitam ser atendidos, em suas especificidades, por apresentarem características, que os diferenciam dos demais estudantes³. Para Santos e Almeida (2017, p. 1423),

Devido ao crescente número de crianças com necessidade especial ingressando em turmas regulares na educação infantil, a escola precisa estar preparada, não só na parte de acessibilidade, mas também na formação dos profissionais de educação. E nessa perspectiva, a sala de aula se torna o lugar no qual a prática construída no cotidiano pode promover a inclusão.

No entanto, percebe-se que a inclusão de crianças com deficiência, mesmo na Educação Infantil, ainda é um processo que enfrenta muitos obstáculos. Esses obstáculos podem ser traduzidos em escassez de vagas, preconceito e falta de informação e formação dos profissionais, além da precariedade da estrutura física e pedagógica das instituições de ensino. Essas são situações evidenciadas, que carecem de intervenção urgente em prol de uma verdadeira e efetiva educação inclusiva (Sousa, 2012). Corroborando com essas ideias, Santos e Almeida (2017, p. 1425) afirmam que “essa situação torna-se mais agravante na Educação Infantil, pois a maioria das crianças que apresentam necessidade especial não consegue o diagnóstico, muitas vezes por resistência dos familiares que não o aceitam, o que dificulta o trabalho pedagógico”.

Sobre essa diversidade, agora presente em todas as escolas, Gomes (2007) questiona o lugar que ela ocupa no cotidiano escolar. Para essa autora, há que se perguntar se esse lugar é o da transversalidade, da parte diversificada ou se ela faz parte do núcleo comum. Essa preocupação se assenta no fato de que as

3 De acordo com a Lei n. 13.146, de 06 de junho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu Art. 2o: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

diferenças são construções históricas e sociais, ou seja, elas não existem nos sujeitos e sim na forma com que a sociedade passa a considerá-los. Isso explica os motivos pelos quais as escolas ainda rejeitam os estudantes com deficiência, pois estes, ao longo da história, vêm sendo excluídos e segregados, a partir do conceito de normalidade, construído historicamente e socialmente.

Ainda de acordo com Gomes (2007), muitos professores constatarem a grande dificuldade que é trabalhar pedagogicamente com a diversidade. Para ela, isso é uma contradição, uma vez que a diversidade está presente na escola com “a presença de professores/as e alunos/as dos mais diferentes pertencimentos étnico-raciais, idades e culturas” (Gomes, 2007, p. 18). E, segundo o que determina o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 36): “O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma Pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças”.

O objetivo deste artigo é discutir sobre essas possibilidades de aprendizagens dos sujeitos com deficiência, principalmente aqueles com deficiência intelectual, na Educação Infantil, tendo como foco a construção de currículos, que possam atender às necessidades de todos os estudantes, sem distinção de qualquer natureza.

A investida no tema, que aborda a construção do currículo para estudantes com deficiência intelectual, nas escolas comuns, de Educação Infantil, se justifica pela preocupação com a grande dificuldade encontrada, pelos professores, em elaborar propostas que possam fazer com que todos aprendam, considerando seus potenciais e suas limitações. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica enfocando principalmente Duk (2007), Goodson (2012), Moreira (2007, 2010), Omote (2003), Santos (2000), Santos e Almeida (2017), Silva (2001, 2011), Sousa (2012) e Souza (2008), além de vários documentos normativos estaduais, nacionais e internacionais.

Ao final do trabalho, pode-se perceber que, para que as escolas efetivem seu trabalho, na perspectiva da educação inclusiva, é fundamental se nortearem pela construção de currículos significativos, que atendam às especificidades de todos os estudantes, considerando a diversidade presente na sala de aula.

II – O CURRÍCULO NA ESCOLA INCLUSIVA

O trabalho com a diversidade, que ainda causa muito estranhamento dentro das escolas, até mesmo naquelas destinadas à Educação Infantil, é uma necessidade, fruto de lutas políticas e sociais, das minorias que foram preteridas ao longo dos séculos.

Por isso, ele não pode ser entendido como um modismo, mas uma nova realidade, que está posta às escolas e à sociedade. A esse respeito, Gomes (2007) afirma que,

(...) trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos, considerados diferentes, passaram, cada vez mais, a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade, que paira sobre algumas dessas diferenças, socialmente construídas, e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Ora, se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram. Então, como essa instituição poderá omitir o debate sobre a diversidade? E como os currículos poderiam deixar de discuti-la? (GOMES, 2007, p. 22-23)

Diante disso, a Educação Inclusiva passa a ter um papel fundamental nesse trabalho com a diversidade, pois, é através dela que as escolas poderão trabalhar, considerando todo o público atendido. Segundo Omote “a educação inclusiva é, antes de mais nada, ensino de qualidade para todos os educandos, cabendo à escola a tarefa de desenvolver procedimentos de ensino e adaptações no currículo”. (Omote, 2003, p. 155)

A quantidade de estudantes, com deficiência, matriculados em uma escola, por si só não diz se ela é ou não inclusiva, isso porque, a proposta que se pretende para uma verdadeira educação inclusiva está muito além da matrícula dessas pessoas. O que vai caracterizar uma escola como, verdadeiramente, inclusiva, é oferecer uma educação de qualidade a todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, é dar a todos a oportunidade de aprender tudo que podem e que seja fundamental em suas vidas, é dar oportunidade a todos de aprenderem juntos, compartilhando possibilidades e dificuldades, construindo uma aprendizagem eficaz. De acordo com Willian Pinar, “é como atividade que o currículo deve ser compreendido - uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira” (Willian Pinar, *apud* por Silva, 2011, p. 43).

De acordo com essa propositura, a educação inclusiva requer modificações em vários aspectos. Para Michels (2006), alguns pontos passam a fazer parte desse novo modelo, destacando-se entre eles, as questões da política de inclusão, a flexibilização curricular, a preparação da “escola comum” para

receber os estudantes considerados deficientes, utilizando técnicas e recursos apropriados, e o professor que deve ser formado nesse processo de inclusão. Sobre a formação dos professores, Santos e Almeida (2017, p. 1429) afirmam que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Para Gomes (2007, p. 34),

(...) na última década houve vários avanços nas políticas de inclusão. Propostas de educação inclusiva acontecem nas redes de educação e nas escolas. São políticas e propostas orientadas por concepções mais democráticas de educação. O debate torna-se necessário não apenas no âmbito das propostas, mas também no âmbito das concepções de diferença, de deficiência e de inclusão. A inclusão de toda diversidade e, especificamente, das pessoas com deficiência indaga a escola, os currículos, a sua organização, os rituais de enturmação, os processos de avaliação e todo o processo ensino e aprendizagem. (GOMES, 2007, p. 34)

O desafio atual, que é posto às escolas comuns, para incluírem em seus quadros de estudantes, crianças e/ou adolescentes com deficiência, faz com que essas escolas se obriguem a transformar não só suas estruturas físicas e materiais, mas principalmente suas propostas pedagógicas. De acordo com a Declaração de Salamanca: “se fazem necessárias mudanças em diversos aspectos da prática docente, tais como: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares”. (Brasil, 1994, p.8)

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394/96), segundo Sousa (2012, s.p.) trouxe um novo significado à Educação Infantil, “que deixou de ser vista como uma segunda casa, aspecto assistencialista, para ocupar um espaço dentro da educação e cuidado com as crianças”, passando a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica. Isso dá a esse segmento educacional, as mesmas responsabilidades com a inclusão, de todas as crianças.

É nessa fase da educação, “por se tratar de uma etapa importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, que são identificados algumas necessidades que poderão comprometer o processo de aprendizagem das crianças” (Santos; Almeida, 2017, p. 1428). Por isso, é fundamental que os professores estejam atentos às dificuldades apresentadas, por algumas delas, para construir uma proposta pedagógica significativa.

Com relação ao currículo, Greene o define como sendo “uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado” e como “uma possibilidade que o discente tem, como pessoa

existente, sobretudo interessada em dar sentido ao mundo em que de fato vive” (Greene, 1971, citado por Goodson, 2012, p. 18).

Uma das grandes discussões que se faz atualmente, sobre a necessidade de se pensar um currículo que atenda a todos os estudantes e, principalmente aos que possuem deficiência, mais especificamente a deficiência intelectual, concentra-se em uma crítica ao currículo tradicional, percebido como ultrapassado e desconexo da realidade atual. Embora Paulo Freire tenha se concentrado na educação de adultos, pode-se neste momento, importar suas ideias, que se fazem coerentes em todos os contextos, inclusive naqueles que se referem a estudantes com deficiência, quando se refere principalmente ao caráter verbalista, narrativo e dissertativo do currículo tradicional. Para ele, “na sua ênfase excessiva num verbalismo vazio, oco, o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer”. (Freire, s.d., s.p., citado por Silva, 2011, p. 58)

Talvez isso seja uma das grandes dificuldades encontradas nas escolas atualmente, ou seja, construir uma proposta que leve todos os estudantes ao conhecimento, que faça com que todos tenham interesse em aprender e, mais ainda, uma proposta que faça sentido para os estudantes para quem essa proposta é construída. Os professores, muitas vezes, não percebem que no cotidiano escolar se manifestam elementos da cultura vivida pelos estudantes e por eles próprios. De acordo com Paixão e Nunes (2015), essas manifestações culturais, ao se juntarem na sala de aula, com os conteúdos das disciplinas do currículo formal, vão se constituir em um espaço, no qual melhor se pode observar e descrever, quem realmente são os sujeitos de aprendizagem.

No entanto, o que se pode observar, na maioria das vezes, são propostas muito mais vinculadas ao livro didático e apostilas, do que à realidade dos estudantes, presentes no cotidiano escolar. Essa condição afasta cada vez mais os estudantes da aprendizagem, não dando a eles oportunidades de desenvolvimento pleno, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, como determina o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Quando se trata de dar essas oportunidades aos estudantes com deficiência, a dívida da escola se torna maior. Corroborando com essas ideias, pode-se citar ainda a opinião de Cyntia Duk, para quem,

(...) tradicionalmente, a escola tem sido marcada em sua organização por critérios seletivos que tem como base a concepção homogeneizadora do ensino, dentro da qual alguns estudantes são rotulados. Esta concepção reflete um modelo caracterizado pela uniformidade na abordagem educacional do currículo: uma aula, um conteúdo curricular e uma atividade para todos na sala de aula. O estudante que não se enquadra

nesta abordagem permanece à margem da escolarização, fracassa na escola e é levado à evasão. Muitas vezes, o estudante rotulado ou classificado por suas diferenças educacionais é excluído ou encaminhado a especialistas, de áreas distintas (fonoaudiólogo, fisioterapeuta, etc.) para receber atendimento especializado. (Duk, 2007, p. 59)

De acordo com Sousa (2012), é fundamental que a inclusão escolar se inicie na Educação Infantil, pois nesse segmento educacional, tanto as questões relativas à diversidade, quanto a convivência com o diferente, acontecem em situações corriqueiras, ao contrário do que ocorre em outros níveis educacionais. Na fase da vida, em que estão as crianças da Educação Infantil, ainda não se sabe o que significa preconceito e discriminação. Essas crianças tendem a ser mais solidárias e altruístas, o que favorece a participação de todos, nas atividades propostas.

Diante disso, torna-se urgente repensar o currículo e reconstruí-lo, de forma que atenda às necessidades atuais de todas as escolas e de seus estudantes. Para isso, é fundamental que estas mudem sua linguagem, a forma de entenderem o processo de aprendizagem de seus estudantes e, principalmente se desprendam dos velhos modelos. Para Alves-Mazzoti et al.,

(...) essa nova linguagem, não é apenas um instrumento de que cada educador/a se serve para exprimir suas práticas e se comunicar. Nem é uma linguagem natural, inocente, desinteressada. Reivindica a indissolubilidade entre ela própria e a representação que os/as educadores/as têm da “realidade”. Porque sabe que qualquer alteração na linguagem repercute em seus fazeres e dizeres profissionais, e em suas interpretações do mundo. Porque entende que, na docência, o que conta não é a quantidade de conhecimentos transmitidos, mas a “linguagem” utilizada. Porque concebe que o que se transmite não são os conhecimentos, mas uma determinada linguagem. Ela é que ensina, e com ela se aprende. (Alves-Mazzoti et al., 2000, p. 101)

As escolas necessitam então, criar um novo olhar sobre a aprendizagem, não só dos estudantes com deficiência, mas de todo o alunado, modificando sua linguagem, deixando de entendê-la apenas como “uma forma de descrever a realidade como ela é” (Alves-Mazzoti et al., 2000, p. 90).

Além da modificação da linguagem, as escolas precisam, também, modificar seu olhar sobre os estudantes que fazem parte de seu público. De acordo com Sousa (2012), a Educação Infantil, historicamente, foi fortemente marcada pelo cunho assistencialista e filantrópico, trazendo, para os dias atuais, resquícios de um caráter compensatório, no qual as crianças eram vistas pelas suas limitações e carências, enquanto seres incompletos.

No século XX, o atendimento destinado às crianças de zero a seis anos, oferecido nas creches, escolas maternas ou internatos, era dirigido às crianças pobres, filhos de mães trabalhadoras, e ofereciam os cuidados básicos, para garantir a vida dessas crianças.

Para Gomes (2007, p. 26), neste século, é preciso superar “o apelo romântico ao diverso e ao diferente e construir políticas e práticas pedagógicas e curriculares nas quais a diversidade é uma dimensão constitutiva do currículo, do planejamento das ações, das relações estabelecidas na escola”. A esse respeito, Gomes (2007) também afirma que,

(...) as indagações sobre o currículo, presentes nas escolas e na teoria pedagógica, mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. (Gomes, 2007, p. 9)

O que se torna premente, neste momento, é que essas escolas revejam suas propostas pedagógicas, repensem sua forma de ensinar, que já há muito tempo não atinge a todos os estudantes, ou seja, é fundamental que se crie novas formas de ensinar diante de estudantes que possuem formas diferentes de aprender. As escolas precisam pensar o currículo de maneira que atenda a todos, independentemente das diferenças que os sujeitos apresentam, ou seja, selecionar aqueles conhecimentos que são fundamentais, para cada um dos estudantes e, a partir dessa seleção, construir currículos diferenciados. Para Silva (2011, p. 15), “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”.

Essa proposição encontra-se em consonância ao explicitado na Declaração de Salamanca, que determina: “o currículo deve ser adaptado às necessidades das crianças e, não vice-versa. Escolas devem, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a crianças com habilidades e interesses diferentes”. (Brasil, 1994, p. 8)

Retomando Silva, quando se pensa em currículo, uma preocupação é o que se quer que os estudantes sejam ou em que eles devem se tornar, “afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (Silva, 2011, p. 15). A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, determina que a educação deve desenvolver plenamente os

sujeitos, prepará-los para o exercício da cidadania e oferecer-lhes qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Essa ideia, Silva já havia defendido quando disse que “o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”. (Silva, 2001, p. 27)

No caso de estudantes com deficiência intelectual⁴, as dificuldades se tornam, talvez, maiores, porque esses sujeitos desafiam a escola naquilo que mais a caracteriza, que é o trabalho com o conhecimento, a proposta de ensinar. Por isso, o que se questiona é como as escolas vêm cumprindo essa proposta de ensinar e se elas têm atingido esse objetivo, pois os professores precisam pensar que as pessoas aprendem de maneiras diferentes e, principalmente, que algumas delas podem não aprender aquilo que a escola sempre quis ensinar e, mesmo assim, avançarem na escolaridade.

A ideia, que ainda está presente no imaginário social e no imaginário de muitos professores, é que as pessoas com deficiência intelectual não aprendem e que, por isso, jamais se tornarão independentes, ou jamais poderão realizar qualquer tarefa de maneira autônoma. Sousa (2012, s.p.) afirma que “estudos preliminares têm apontado que a educação de crianças, respeitando as suas diversas necessidades, é possível, mas não é um processo simples e não se reporta, apenas, ao combate às práticas discriminatórias na recepção dos alunos na escola”.

Essa crença faz com que os educadores determinem que elas devam frequentar ambientes segregados, nos quais elas podem aprender, apenas, os comportamentos elementares, ligados, principalmente, a atividades de autocuidado, alimentação e higiene. De acordo com Viana (2002, p. 56, *apud* Santos; Almeida, 2017, p. 1430), “a criança ao contrário do que era considerado no passado, mostra-se como um ser que pensa, tem sentimentos e emoções e, portanto, é participante ativo do mundo”. Com isso, Santos e Almeida (2017, p. 1430) consideram que “a escola, em conjunto com a comunidade escolar, precisa estimular a criança dentro deste processo de aprendizagem, respeitando as diferenças”.

⁴ De acordo com o Guia de orientação da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, a deficiência intelectual pode ser definida por: Incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, e está expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade (AAMR, 2006, *apud* MINAS GERAIS, 2014).

Esse comportamento dos educadores prejudica o desenvolvimento desses estudantes, principalmente quando estes ingressam nas escolas comuns, agora obrigatórias, a partir dos quatro anos de idade, pois faz com que sejam determinados, para eles, somente atividades de socialização, já que, a crença, é de que não poderão se desenvolver no aspecto pedagógico. Sousa (2012, s.p.) refuta essa ideia ao afirmar que, “o ambiente escolar ideal para a criança com deficiência deve ser um espaço rico e desafiador, onde a interação com os demais colegas concorra para o desenvolvimento de suas potencialidades, possibilitando a construção e a troca de saberes e valores”.

Sobre esse aspecto, Drago (2011, *apud* Santos; Almeida, 2017, p. 1429) afirma que “é papel da educação formal proporcionar ao educando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades para superar o meio social já existente”. Santos e Almeida (2017, p. 1429) seguem afirmando que “a escola precisa promover uma educação de qualidade que respeite a singularidade de cada educando, buscando a formação de indivíduos críticos, reflexivos e participativos”.

Nessa perspectiva, como adverte Gomes (2007, p. 34), “no caso das pessoas com deficiência, interessa reconhecê-las como sujeitos de direitos e compreender como se construiu e se constrói historicamente o olhar social e pedagógico sobre a sua diferença”. Como sujeito de aprendizagem, o estudante com deficiência intelectual deve se beneficiar do conhecimento que é veiculado dentro da escola que, segundo Paulo Freire “não é uma coação ou imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou em forma desestruturada”. (Freire, s.d., s.p., *apud* Silva, 2011, p. 61)

A escola precisa receber em seus espaços, o estudante com deficiência intelectual e, considerá-lo como um sujeito de direitos. Direito ao conhecimento e à convivência com seus pares de idade. De acordo com Arnais (2003, p. 9-10, *apud* Sousa, 2012), “as instituições de educação infantil são espaços privilegiados onde a convivência com adultos e outras crianças de várias origens, costumes, etnias, religiões, possibilitará o contato desde cedo com manifestações diferentes daquelas que a criança vivencia em sua família”. Esses contatos, ainda segundo essa autora permitem às crianças, as primeiras percepções da diversidade humana. Para Gomes (2007),

(...) não será suficiente incluir as crianças com deficiência na escola regular comum se também não se realizar um processo de reeducação do olhar e das práticas a fim de superar os estereótipos que pairam sobre esses sujeitos, suas histórias, suas potencialidades e vivências. (GOMES, 2007, p. 34)

As práticas tradicionais, vivenciadas em muitas escolas, desde a Educação Infantil, até o Ensino Médio, tem-se tornado inadequadas, até mesmo para os estudantes sem deficiência e, como afirma Souza (2008),

(...) elas podem ser deletérias para os sujeitos que apresentam necessidades especiais. Dessa forma, a escola acaba não respeitando e consolidando as desigualdades sociais e psicopedagógicas, neurológicas, físico-motoras e sensoriais, o que acarreta, geralmente, o abandono escolar desses sujeitos. (SOUZA, 2008, p. 77)

Um trabalho que deveria ser realizado é o adentramento, em cada uma das escolas comuns, verificando suas práticas, ou seja, de que forma a educação inclusiva tem feito parte do seu projeto pedagógico. Em primeiro lugar, se os projetos pedagógicos das mesmas contemplam a educação inclusiva, que alusão fazem a respeito do currículo e, ainda, se fazem alguma referência especial ao currículo para as pessoas com deficiência. Posteriormente, deveria ser realizado um levantamento, junto aos professores, cientes de seu fundamental papel nesse processo, a fim de verificar se estão conseguindo desconstruir velhas ideias sobre ensino e aprendizagem e implementando propostas de educação de qualidade, que atinjam a todos os estudantes, principalmente aqueles com deficiência intelectual; verificar seus planejamentos pedagógicos e de que forma implementam essa proposta.

Essa necessidade vai de encontro a uma preocupação com os estudantes com deficiência intelectual, objeto deste trabalho, que já estão frequentando a Educação Básica, e com aqueles que ingressam a cada ano. Considerando que as escolas, ainda possuem um contingente de professores, que não tiveram em sua formação inicial, qualquer alusão a pessoas com deficiência, nem de maneira geral, seria fundamental que se pesquisasse a prática pedagógica dos mesmos, para que os referidos estudantes não fossem prejudicados, no desenvolvimento de suas aprendizagens. Segundo Moreira (2002, apud Domingos, 2005, p. 89),

(...) reconhecer a diferença cultural na sociedade e na escola traz como primeira implicação, para a prática pedagógica, o abandono de uma perspectiva monocultural. Ou seja, todos os estudantes são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes, o que exige a escola de diferenciar o currículo e a relação pedagógica que se estabelecem na sala de aula, dificultando, assim, o aproveitamento da riqueza, implicada na diversidade de símbolos, significados, padrões de interpretações e manifestações que se acham presentes na sociedade e nas escolas.

Para que os professores realizem, plenamente, seus trabalhos, eles devem quebrar velhos paradigmas; atualmente não se aceita mais o discurso, que já fora recorrente no passado, de que se o estudante “não acompanha” o programa pro-

posto para a classe, na qual está inserido, ele deve ficar retido até que vença todas as dificuldades, ou ser encaminhado a uma escola especial. “É necessário que o educador esteja sempre em formação, levando em consideração que cada turma tem suas características e não cabe mais esperar fórmulas prontas” (Santos; Almeida, 2017, p. 1429). Os professores precisam entender que a construção do currículo deve dar aos estudantes “uma voz ativa e crítica e que lhes forneçam o conhecimento e as habilidades necessárias para sobrevivência e crescimento no mundo moderno” (Aronowitz e Giroux, *apud* Moreira, 2010, p. 88). Para Sousa (2012, s.p.)

O que presenciamos na prática da Educação Infantil é que muitas creches e escolas aceitam crianças com deficiências acreditando que elas apenas necessitam de socialização e brincadeiras, não que estas não sejam importantes, mas é cada vez maior o número de crianças mantidas na Educação Infantil após atingirem a idade de alfabetização e de ingresso no Ensino Fundamental.

Importante dizer que, não só os pesquisadores, mas, também, vários documentos oficiais corroboram com essa ideia de se repensar os currículos apresentados pelas escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394/96) dispõe em seu artigo 59 sobre “garantias didáticas diferenciadas como currículo, métodos, técnicas e recursos educativos diferenciados para os alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação⁵” (Brasil, 1996).

Outro documento normativo, que defende a importância de se pensar na construção de um currículo específico ou na modificação dos já existentes, para a educação de estudantes com deficiência, é a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015) que, em seu Art. 28 determina que

(...) incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015).

5 Nova redação, dada pela Lei n. 12.796/2013.

Dessa forma, de acordo com Santos (2000), cabe à escola, em sua proposta pedagógica, tomar providências para assegurar a permanência do estudante, por um tempo longo, no ambiente escolar, o suficiente para lhe possibilitar um real benefício da escolarização, além de incluir em suas atividades, seus currículos, serviços que efetivamente correspondam às necessidades de seus estudantes, das famílias e das comunidades locais, e que correspondam às necessidades de formarem cidadãos responsáveis e instruídos.

Diante disso, fundamental se torna pensar que tipo de sujeitos pretende-se formar com a proposta curricular que se apresenta, pois isso será o norteador do trabalho do professor, com todos os estudantes, inclusive com aqueles que possuem deficiência. Moreira (2010), referindo-se, especificamente, a currículo alternativo e à teoria de controle social, preocupa-se com o tipo de cidadão que se quer formar, o que se pode tomar como parâmetro quando se refere ao currículo que a escola comum tem desenvolvido. Para ele, a resposta é:

O cidadão crítico, autônomo, participante, ativo e possuidor de conhecimento e habilidades que o levem a contribuir para a promoção de melhores e mais justas condições de vida para todos os que vêm tendo essas mesmas condições negadas, bem como a lutar pelo acesso de todos à cidadania e a avaliar permanente e lucidamente os rumos de sua sociedade. (Moreira, 2010, p. 90)

Para João Roberto Moreira (1995, *apud* Moreira, 2007, p. 102),

(...) a organização do currículo deve seguir três princípios diretores: 1) atendimento às possibilidades psicobiológicas da criança; 2) adequação do currículo aos interesses, problemas e atividades sociais do meio e, 3) tratamento das matérias escolares como instrumentos de ação e não como fins em si mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é uma proposta presente nas escolas há muito tempo, embora sua efetivação tenha se dado, de maneira mais efetiva, apenas no século XXI.

Durante muitos anos, os estudantes com deficiência foram preteridos das escolas comuns, com a alegação de que os professores não estavam preparados para atenderem esse novo público. Políticas Públicas foram criadas para minimizar o problema, mas mesmo assim, ainda são encontradas escolas, nas quais a presença de estudantes com deficiência causa desconforto e angústia nos profissionais que lidam diretamente com eles.

Para que essa proposta possa ser assumida e executada nas escolas há que se repensar o próprio modelo de escola, que ainda está presente nos dias atuais. Não se pode mais conceber uma escola que rotula, que discrimina, que exclui estudantes, em função de suas diferenças, o século XXI necessita de um espaço acolhedor, um espaço em que todos possam ser aceitos como sujeitos de aprendizagens. Esse espaço deve receber os estudantes e construir propostas, para que todos se desenvolvam em suas habilidades e possibilidades.

A escola, que se propõe para esse novo século, é uma escola que percebe e entende as diferenças, como algo que valoriza a sociedade e, por isso, faz com que todos possam se tornar sujeitos partícipes dela. Essa escola não deve ter propostas pedagógicas fechadas, rígidas, sem levar em conta a vida pregressa de cada estudante e os conhecimentos que cada um deles possui.

O currículo, para essa escola, deve ser construído em função do estudante, que faz parte de seu público, um currículo flexível, que leva o estudante a aprender tudo que é possível e necessário, levando-se em consideração toda a diversidade existente na sala de aula. O currículo, visto dessa forma, é um currículo que tem como objetivo principal a aprendizagem de todos. Esse currículo, não abandona os conteúdos programáticos de cada ano/série, mas entende que estes são apenas um veículo para as aprendizagens, eles não são um fim em si mesmos, mas um meio de proporcionar aos estudantes, o acesso ao conhecimento.

Diante de toda essa problemática, encontra-se a situação do estudante com deficiência intelectual, que ainda confronta a escola na atividade de ensinar e aprender, pois está presente, em muitas escolas, a crença de que ele precisa “acompanhar” o que está sendo oferecido à turma, caso contrário, deverá ser retido ou encaminhado a uma instituição especializada. Esse estudante, em grande parte das vezes, não tem acesso a um currículo específico para suas habilidades e dificuldades, sendo relegado a atividades elementares que, via de regra, desconsideram, inclusive, sua idade cronológica.

Isso também é outra dificuldade enfrentada pelas escolas, entender que mesmo que o estudante tenha um atraso em seu desenvolvimento intelectual, ele deve estar junto de seus pares de idade. O que ele vai aprender e, como ele vai aprender, dependerá daquilo que ele já sabe, do que ele tem condições de aprender e, principalmente, daquilo que é fundamental que ele aprenda, para se desenvolver e poder interagir com a sociedade na qual vive.

Portanto, o professor, ao se preocupar com o que realmente é fundamental que o estudante com deficiência intelectual aprenda, irá construir um currículo com objetivos – possíveis de serem alcançados, metas – que sejam suficientes para se realizar o trabalho proposto e estratégias – significativas, para produzirem as aprendizagens almejadas. Isso tudo levará o estudante, realmente à aprendizagem, ou seja, à educação de qualidade preconizada pela educação inclusiva.

No entanto, essa forma de trabalho ainda é a idealizada, pois, ainda, são encontrados educadores resistentes, que não conseguem aceitar que, mesmo que o estudante não aprenda tudo aquilo que a escola está tentando ensinar, ele tem direito de progredir em seus estudos e concluir a educação básica, apenas, com aqueles conhecimentos considerados fundamentais. Podendo, inclusive, progredir nos estudos, até alcançar o ensino superior. A partir deste estudo, pode-se perceber que os professores se encontram com grandes dificuldades para trabalharem a diversidade em sala de aula. Essa dificuldade está presente até mesmo quando essa diversidade não se relaciona à deficiência e, torna-se muito maior quando se refere a estudantes com deficiência, de maneira geral, e àqueles com deficiência intelectual em particular.

O estudante com deficiência intelectual ainda confronta a escola comum em seu processo de aprendizagem, porque esta ainda permanece com propostas rígidas de trabalho. Professores em geral e, até mesmo os gestores educacionais, ainda se mantêm presos a ideias já ultrapassadas como a de que todos os estudantes devem caminhar juntos, caso contrário, eles fracassam. Ainda existe, em muitas escolas, a ideia de que o estudante, mesmo aquele com deficiência intelectual deve “acompanhar” a turma, caso contrário, deve ficar retido, até ter suas dificuldades resolvidas.

Ainda há muito que se pesquisar nessa área, mas muito mais do que pesquisas bibliográficas, presencia-se atualmente a grande necessidade de se adentrar nas escolas, de fazer trabalhos efetivos com o coletivo dessas escolas. Também é necessário, que estas cobrem do poder público, a efetivação das políticas, que foram construídas para que elas se tornem verdadeiramente inclusivas. Sobre esse aspecto, pode-se afirmar que, foram construídos muitos documentos normativos que abordam todas as formas de se efetivar a inclusão, de todos os estudantes, políticas que garantem a educação de qualidade, basta agora, fazer com que todas funcionem efetivamente.

REFERÊNCIAS

- Alvez-Mazzoti et al. (2000). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*, que fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- Brasil. (2015). *Lei n. 13.146 de 06 de junho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*.

- Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf
- Brasil. (1988). Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*.
- Brasil. (1994). Senado Federal. *Declaração Mundial de Salamanca e Linhas de ação sobre Necessidades Educativas Especiais*: acesso e qualidade. Brasília: CORDE.
- Domingos, M. A. (2005). *A escola como espaço de inclusão*: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. (Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais). Consultado em http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DomingosMA_1.pdf
- Duk, C. (2007). *Educar na Diversidade*: material de formação docente. 3 ed., Brasil, MEC/SEESP.
- Gomes, N. L. (2007). Diversidade e Currículo. In.: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Indagações sobre Currículo*. Brasília.
- Goodson, I. F. (2012). *Currículo: teoria e história*. 12 ed. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Michels, M. H. (2006). Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez./.
- Moreira, A. F. B. (2010). Currículo e controle social. In.: Paraíso, Marlycy Alves (Org.). *Antônio Flávio Barbosa Moreira – Pesquisador em Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Moreira, A. F. B. (2007). *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas/SP: Papirus.
- Omote, S. (2003). A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In.: Barbosa, Raquel L.L. (Org.). *Formação de educadores*: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP.
- Paixão, C. J.; Nunes, C. C. (2015). No território do Ensino Fundamental: demarcações na cultura curricular como experiência vivida de professores. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 03 p. 519 - 533 jul./set. ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Consultado em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.
- Santos, C. S.; Almeida, Y.de S. (2017). Inclusão na Educação Infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas. *RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v.21, n.3, p. 1423-1432, set./dez. 2017. 10170. ISSN: 1519-9029 DOI: 10.22633.
- Santos, I. U. M. (2010). *Inclusão escolar e a educação para todos*. (Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul).
- Santos, M. P. (2000). *Educação inclusiva e a declaração de Salamanca*: consequências ao sistema educacional brasileiro. *Revista Integração*, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Brasília, Ano 10, n. 22, p. 34-40.

- Silva, T. T. da. (2011). *Documentos de Identidade* – Uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. da. (2001). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sousa, L.O. de. (2012). A inclusão escolar no contexto da Educação Infantil. *Revista Científica APRENDER*. ISSN 1983-5450. Disponível em **<http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=88>**
- Souza, S. F de. (2008). *Políticas para a educação inclusiva: formação de professores*. (Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais).

A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS EM CONTEXTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS MARCADOS PELO RACISMO

Flávio Santiago

Doutorando no Programa de pós-graduação em Educação – UNICAMP
flavio.fravinho@gmail.com

Ana Lúcia Goulart de Faria

Professora na Faculdade de Educação – Unicamp
cripeq@unicamp.br

RESUMO

Este trabalho busca, a partir dos estudos pós-coloniais e da sociologia das relações raciais, problematizar a educação das crianças pequenas em contextos históricos e culturais marcados pelo racismo. É fruto de inquietações resultantes de pesquisas desenvolvidas em um contexto transnacional Brasil-Itália. Cabe salientar que não se pretende fazer transferências, comparações e transposições entre os dois países, mas antes identificar aspectos que permitam pensar a gênese das relações coloniais resultantes das hierarquias raciais, tendo em vista que os processos de racialização são enraizados em contextos históricos específicos, os quais possuem particularidades culturais e sociais (SANTIAGO, 2018). O racismo se constitui como um fenômeno moderno de origem europeia, e teve seu nascimento entre os séculos XV e XVI, reverberando modos de organização social e formas coloniais de ser e saber (TAGUIEFF, 1999; QUIJANO, 2005), nas quais a dimensão material é estruturante e a divisão social de classe é estabelecida no entrelaçamento com o discurso racial. Nesse contexto, a noção moderna de raça, bem como as diferentes formas históricas de racismo a que ela deu origem,

representa um dispositivo de comando constitutivo de todos os embasamentos do capitalismo moderno (MELLINO, 2005). A noção de raça permitiu que fossem representados os povos não europeus como inferiores, servindo de matéria-prima para a fabricação de diferenciação e a criação da ideia de excedente, isto é, uma espécie de vida que pode ser gasta ou passada sem reservas, a qual não possui humanidade (MBEMBE, 2014). No caso brasileiro, destacamos a ideia de “democracia racial”, criada para forjar a integração dos negros na sociedade de classe (FERNANDES, 2008), bem como a necessidade de se pensar o Brasil de modo multiétnico, constituído principalmente pelos povos indígenas, negros e europeus, possuindo uma identidade plural; como afirma Mario de Andrade, sua especificidade está na indefinição que, por sua vez, reúne muitas definições e características; possibilita aos opostos se encontrarem; sem nenhum caráter, permitindo a pluralidade de caracteres diversos (FARIA, 2003). Com base nas análises efetuadas, pode-se destacar que os efeitos do racismo são semelhantes nos dois países, pois correspondem a uma forma de estruturação da sociedade, mas com características distintas em sua forma de segregação e hierarquização. No caso das crianças, registam-se particularidades, pois elas tensionam as opressões pautadas no racismo criando outras relações com o mundo.

Palavras-chave: racismo, infâncias, democracia racial, crianças pequenas, descolonização.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de inquietações resultantes de pesquisas desenvolvidas em um contexto transnacional Brasil-Itália e busca, a partir dos estudos pós-coloniais e da sociologia das relações raciais, problematizar a educação das crianças pequenas em contextos históricos e culturais marcados pelo racismo. O objetivo não é fazer transferências, comparações e transposições entre os dois países, mas antes abordar aspectos que permitam pensar a gênese das relações coloniais resultantes das hierarquias raciais, tendo em vista que os processos de racialização são enraizados em contextos históricos específicos, os quais possuem particularidades culturais e sociais.

É fundamental destacar que aquilo que observamos nos processos de pesquisa está ligado à postura que adotamos, às bases teóricas que constroem o nosso olhar para com as crianças pequenininhas, ou seja, as lentes das observações são construídas pela nossa formação, por aquilo que lemos, acreditamos politicamente e vivenciamos ao longo de nossa trajetória profissional. A observação como método implica uma atitude educativa fundamental, baseada na capacidade

de pensar e refletir, [...] fundamentada na escuta e na compreensão profunda daquilo que está acontecendo no contexto (INFANTINO, 2008).

Durante a observação, um ponto central consiste em partir da premissa de que todas as crianças têm o direito a serem lembradas, para compreendermos as suas subjetividades e singularidades; só a partir desse movimento podemos perceber quais são seus interesses e desejos. Os aspectos que consideramos importantes durante a observação têm a ver com o que colocamos em foco. No caso da Educação Infantil, não deve ser a criança, individualmente, mas sim a compreensão da dinâmica do coletivo infantil, de modo a proporcionar uma reflexão constante do que estamos propondo às crianças, ou como organizamos o espaço; observar e problematizar o fazer cotidiano possibilita um aprofundamento do trabalho educativo. O que observamos não é neutro, mas sim são nossas escolhas profissionais, o quadro teórico que recorta nossas práticas pedagógicas.

Para a construção dessa forma de pensamento, é fundamental estarmos atentos aos pormenores, ao toque, no momento da troca de fralda, no acolhimento pelo olhar, na disponibilidade em ouvir o que as crianças nos dizem, não somente com ouvidos atentos, mas com o corpo todo. A creche tem de ser acolhedora, e para isso devemos ser sensíveis no olhar para com as crianças, pois, caso isso não ocorra, faltarão informações para conhecê-las. Desse modo, torna-se fundamental observarmos concretamente, não em um sentido de uma técnica, mas sim como orientação mental, que necessita de uma postura profissional. Esse movimento também não se limita ao presente, mas deve levar em consideração que existe um passado que constrói uma ação observada e um futuro: “a observação aprofundada deve ser considerada um trabalho que faz parte dos deveres das educadoras” (FONTAINE, 2017, p. 35).

O reconhecimento do impacto das experiências a respeito do nosso modo de observar o mundo e, nesse contexto, o modo de observar as crianças pequenininhas na creche, contribui para pensar a localização social do sujeito que realiza a observação. Como destaca Jedlowski (2008), não falamos a partir de um vazio, por mais oculto que seja; o pano de fundo do que cada um tem vivido também atua na construção de nossas interpretações acerca das relações sociais e estrutura as formas com as quais formulamos as nossas perguntas, e procuramos respondê-las ou não.

1. O RACISMO NA SOCIEDADE BRASILEIRA E A SUA EXPRESSÃO EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS

Iniciamos esta abordagem com uma perspectiva histórica que convoca a expansão do colonialismo europeu e o que isso significou em termos de legitimação de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas na conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduzem à elaboração da perspectiva eurocêntrica [branca] do conhecimento e com ela a elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. (QUIJANO, 2005, p.118).

Igualmente a partir de uma abordagem histórico-sociológica, Fernandes (1965) analisa os dilemas da inserção dos negros na ordem capitalista e competitiva, propondo que a situação de anomia social dos negros se deve ao arcaísmo de estruturas sociais herdadas do processo de escravização. Demonstra que a mudança do estatuto de escravo para homem livre, no pós-abolição, não foi acompanhada por uma efetiva integração do negro na sociedade de classes em formação. Identificam-se, nesse período posterior, a continuidade e a persistência de relações sociais fundadas no período escravista na sociedade de classes.

Para Fernandes ([1972] 2007), que entende classe e raça totalmente associadas no Brasil, é possível observar três movimentos de representação estereotipada da população negra: o primeiro é a representação do(a) negro(a) como etimologicamente inferior ao branco, existindo um processo de “folclorização” da cultura negra, o qual cria imagens negativas dos aportes simbólicos que a compõem. O segundo movimento diz respeito à criação de uma imagem do(a) negro(a) como biologicamente superior ao branco, havendo um processo de adorno exacerbado de sua sexualidade, bem como uma ligação direta de sua força física com o mundo do trabalho. O último movimento diz respeito à apresentação do(a) negro(a) sendo socialmente inferior ao(a) branco(a), instituindo a imagem de uma bestialidade da população negra. Esse movimento tem como gênese a situação histórica da escravidão, que reforçava a imagem de inferioridade do(a) negro(a) e, aliás, justificava sua submissão e seu emprego como cativo.

No Brasil, como já apontaram os sociólogos Bastide e Fernandes ([1955] 2008, p. 95), o fenótipo negro tornou-se um signo social de identificação da pobreza, da exclusão, passando a se constituir como um “ponto de referência imediatamente visível e inelutável, por meio do qual se poderia presumir a situação de um indivíduo isolado, como socius e como pessoa, tanto quanto definir o destino de uma raça”.

A classificação dos sujeitos pelo seu fenótipo fundamenta o preconceito de marca, “isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque” (NOGUEIRA, 1955,

p. 34). Esse tipo de percepção constrói um ideário racista que nasce quando se propõem características biológicas como justificativa de desigualdades e comportamentos. Assim, a desigualdade já inerente a qualquer sociedade estratificada em classes sociais foi reforçada pela hierarquia racial (FERNANDES, 2007).

O corpo em si não tem poder nem valor, os signos criados acerca dele resultam em um processo de abstração com base em um desejo exterior (MBEMBE, 2014). A classificação e as tipificações, como apontam Alietti e Padovan (2000), são usadas para suspender a dúvida a respeito das “peculiaridades” e as incertezas que afligem a vida cotidiana, portanto, numa situação de hierarquização entre grupos; os argumentos não desrespeitam em nenhum momento aspectos biológicos, mas sim socioculturais.

Entretanto, é importante destacar que esse mecanismo não é um mero “preconceito”; sua “força” depende, sobretudo, das hierarquias, do sistema de privilégios e da violência material da qual é veículo, não se constituindo simplesmente como um estereótipo. As sociedades racistas se formam precisamente a partir da proliferação de espaços e nichos altamente hierarquizados e racializados que, de alguma forma, transcendem a vontade e a subjetividade de indivíduos e grupos. (CURCIO; MELLINO, 2012).

Tais fenômenos e situações foram observados inclusivamente em nossas pesquisas empíricas com crianças pequeninhas negras em creche (SANTIAGO, 2014, p. 56). Na sociedade brasileira, as pessoas de tez mais escura sofrem mais com os efeitos do racismo; a perversidade estabelecida pela hierarquização pautada na branquitude, que força o desenraizamento das origens culturais africanas e afro-brasileiras, cria processos de “mutilação subjetiva”, ligados ao reconhecimento e à construção do pertencimento racial da população negra com seus pares (FANON, 2008; FERNANDES, 2007).

Em nossas pesquisas, observamos representações estereotipadas da população negra em creches e pré-escolas. Apresentamos, como exemplo, fragmentos de dissertações de Mestrado de Oliveira (2004) e de Santiago (2014), baseados no primeiro caso em notas de campo e no segundo numa entrevista concedida por uma docente da creche pesquisada.

[...] uma situação que ocorreu várias vezes: algumas crianças chegavam chorando e não ganhavam colo, no entanto, com determinadas crianças era diferente: M; (loira/2 anos) chegou chorando, então Nice (pajem /branca) a pegou no colo até que ela parasse de chorar, depois chegou P. (negro/2 anos) também chorando, mas Nice fez o seguinte: Sentou em uma cadeira e o colocou entre as pernas. Esta situação correu da mesma forma só que com outra pajem, B. (negro) chegou chorando, Marli encostou-o em sua perna e disse para ele não chorar, depois chegou L. (loira) também chorando, mas o procedimento foi outro, a pajem a pegou no colo até que ela parasse de chorar (OLIVEIRA, 2004, p. 83).

As pessoas tratam as crianças diferentes; hoje pra você ter uma ideia, aqui na minha sala teve um caso, um menino tinha saído das fraldas, saiu das fraldas há uns dois meses, aí a mãe dele descobriu que estava grávida, aí ele deu uma regredida, começou a fazer cocô na calça, xixi, as meninas começaram a colocar fralda aqui, pra não dar trabalho, pois se a criança fizer xixi aqui tem que trocar a roupa, dar banho, etc... se põe na fralda fica mais fácil né? É só tirar, jogar fora e pronto. O menino já estava usando fralda, já vinha de casa de fralda, acho que nem a mãe deve estar tendo muita paciência. Todo dia esse menino acorda de cocô, ele acorda de cocô. Flavio, ninguém sente o cheiro, passa aqui o cocô, está vazando e ninguém vê. Hoje e todo dia, eu o acordo e sei que está de “cocô”, se não está o levo para o banheiro, né, e peço, pergunto pra ele se ele quer fazer. Hoje ele veio perto de mim, ele estava de cocô, o levei pro banheiro e dei banho. Faz uma semana, praticamente todos os dias, se não sou eu é a outra monitora da tarde, ela olha pra minha cara, aí assim, nenhuma monitora manifestou e a gente acaba levando. É uma criança que realmente as pessoas passam perto e fingem que não estão vendo, porque sabem que vão ter uma necessidade ali, vai ter que descruzar os braços pra fazer alguma coisa. O menino é moreninho, meio mulato, coincidentemente (Risadas). (Mayara – entrevista concedida no segundo semestre de 2012) (SANTIAGO, 2014, p. 51).

Frente a esses fragmentos, levantamos as seguintes questões: por que o cuidado e o afeto são diferenciados em relação às crianças negras e às não negras? O que os/as bebês não negros/as têm de tão “atrativo”? Por que os/as bebês negros/as se tornam invisíveis ao acolhimento e ao afeto na creche? Para entender esses questionamentos, é necessário contextualizar os processos de segmentação e hierarquização que sustentam as desigualdades raciais na sociedade.

A reprodução de estereótipos dificulta a construção positiva do pertencimento racial da população negra. Por exemplo, a pesquisa de Silva (1995), acerca dos(as) negros(as) no livro didático, aponta que os(as) personagens negros e negras são citados(as) como pertencentes a um passado histórico, não atuantes no presente e identificados como escravos, humildes e colocados em posição inferior, sendo, inúmeras vezes, associados a personagens maus, à sujeira, à tragédia, à maldade. Por sua vez, os brancos representam os santos, os ricos, os heróis, que são majoritários, sempre retratados em diferentes postos sociais e desempenhando atividades profissionais diversas.

Numa entrevista que nos concedeu em 2016, no âmbito de uma pesquisa já mencionada (SANTIAGO, 2017), Harbuu, uma docente negra que atua em creche revela situações em que as crianças brancas têm privilégios em relação às outras:

Loirinho, lourinha, do olho claro tem tratamento diferenciado. Aqui é nítido. “Você vai dar banho?” “Por que ela tem que tomar banho?” “Ela não precisa tomar banho”. Algum tempo depois a criança sai banhada, com o cabelo arrumado. Ai eu pergunto: “Por que deu banho nela? Agora dá banho naquela dali oh”. Porque só a criança loira tem esse privilegio. “Essa criança não precisa tomar banho aqui na escola. Ela toma banho todo dia na casa dela. Agora tem outro aqui, em sua maioria negros, que tava precisando tomar um banho. Por que você não deu?” Você só deu naquela criança loirinha. É assim... é... o negócio é... não é velado... é escancarado o negócio. (Harbuu, entrevista, 2016).

O racismo se infiltra em todos os espaços, ecoando ideias que mutilam as possibilidades de existência, construindo vidas encarceradas dentro de uma sobrevivência subalterna. Para a efetivação desse processo, inúmeras ações cotidianas adensam estereótipos, fixando destinos preestabelecidos para as crianças pequenininhas negras, as mulheres negras e os homens negros.

No entanto, é necessário ressaltar que uma análise pautada apenas nas classes sociais não demonstraria de modo conjuntural o dilema racial brasileiro, pois as dinâmicas estruturais da sociedade de classe só se aplicam de modo fragmentado, unilateral, às situações a que negros e negras estão submetidos.

[...] o racismo é mais do que reflexo epifenômeno da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. Sua persistência histórica não deveria ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supraordenado no presente (HASENBALG, 1979, p. 118).

O racismo no Brasil está ligado à estrutura de classe, que o naturaliza, sendo necessário o entendimento das formações históricas da sociedade para a compreensão dos mecanismos de hierarquização social. Como destaca Fernandes (2007, p. 289):

[...] seria lamentável se ignorássemos como as determinações de raças se inseriram e afetaram as determinações de classe [...] o que desapareceu historicamente – o mundo colonial – subsiste institucional e funcionalmente, ainda que de forma variável e desigual, conforme os níveis de desorganização da vida humana que se considerem. Ele vive, pois, em quase tudo que é essencial para o capitalismo dependente: na posse da terra, na organização da agricultura, na autocracia dos poderes, na espoliação sistemática e marginalização dos pobres, no particularismo e no farisaísmo das elites, na apatia ou na confusão das massas oprimidas e, principalmente, nos padrões de relação étnicas e raciais.

2. QUESTÕES DE CIDADANIA E INTERCULTURALIDADE FACE AOS FLUXOS MIGRATÓRIOS NA ITÁLIA

Na Itália, e em grande parte da Europa, tem-se construído um debate a respeito das relações raciais, com base na subjetividade e na cultura, de modo a emergir um projeto educativo que visa à unificação do tecido social e a relativização da ideia multicultural/intercultural, enquanto princípio antirracista. (CURCIO & MELLINO, 2012),

O conceito de interculturalidade permite apontar a existência de uma dinâmica multicultural dentro do país, embora também “limite” o pensar sobre as estruturas sociais e as experiências de integração social que cada criança imigrante vivencia no contexto italiano. Para compreender o atual cenário intercultural da Itália, é fundamental lembrarmos, como aponta Silva (2011), que há uma pluralidade de vivências migratórias. Contemporaneamente, grande parte das crianças imigrantes nasceram em território italiano, tendo a experiência de imigração apenas os seus genitores; outras são natas em seus países de origem familiar, mas passam a viver na Itália por meio de reunificação familiar. Paralelamente a essas experiências de imigração, há os filhos e as filhas de casais mistos, as crianças que são adotadas, e os filhos e filhas de pessoas que requereram asilo por refúgio político ou de guerra. A variedade de situações que levam as crianças a imigrarem constitui um mosaico, formado por diversas histórias marcadas por vivências racialmente diferenciadas e normatizações plurais das relações de gênero.

Numa entrevista recente que nos foi concedida por Clara Silva (2018), professora da Università degli Studi di Firenze, esta questão da interculturalidade é abordada à luz das suas possibilidades e também dos seus limites. Clara Silva fala dos “filhos da imigração”, pretendendo com este conceito ressaltar a dimensão biográfica e a experiência de ser migrante e, desse modo, contrariar uma tendência de homogeneização. Considera, por isso, que, antes de tudo, é necessário criar uma atitude de escuta, de acolhimento e de reflexão, uma atitude que permita colocar em discussão estereótipos e preconceitos.

A intercultural é um tema que se desenvolveu na Itália desde o início dos anos 1990. Iniciou-se no começo dos anos 1990, quando começam a chegar, de modo maciço, às escolas os filhos da imigração, que eu chamo de filhos da imigração, não só de filhos dos imigrantes, isto é, aquelas crianças que têm, por trás, uma família com história de imigração. As crianças não são imigrantes, porque nasceram aqui – sim, há, também, os imigrantes com os seus pais, ou os que chegaram por reagrupamentos familiares – porém cresce cada vez mais o número de crianças nascidas aqui que não são imigrantes, mas têm, por trás, uma história de imigração. A chegada dessas crianças às escolas,

primeiro à escola primaria obrigatória e, depois, as creches, de modo particular para aquelas que nasceram na Itália, levantou este tema da intercultura, que já tinha se mostrado um pouco nos países europeus que enfrentaram antes o tema das imigrações recentes. É um tema importante. Tem um ponto de vista – este tema da intercultura e da pedagogia intercultural – que é um tema interessante, é uma atenção pedagógica interessante, porque aborda o tema da diversidade, do pluralismo, da especificidade dos sujeitos, do diálogo. E, além disso, relaciona-se, também, à história dos povos, das culturas. Veem-se os entrelaçamentos, veem-se, também, os nós problemáticos. Portanto, é importante este tema como tema de estudo e de pesquisa. Porém, é necessário prestar muita atenção, porque, se, por um lado, é interessante por esse ângulo, por outro lado, contudo, pode ser, também, um modo para criar maior divisão, maior separação onde não existe. E, de modo específico, se falarmos em relação às crianças pequenas, que estão formando a sua identidade. Por isso, a intercultura é, na verdade, uma faca de dois gumes. E, então, é muito importante a atenção do pesquisador, ter clareza em nível terminológico, em nível de conceitos, em nível de léxico. Eu, por exemplo, nos meus estudos e pesquisas, embora não se veja à primeira vista, estou muito atenta à expressão que uso, mesmo sabendo que se trata de conceitos difíceis, que não têm uma explicação unívoca, porque uma coisa é dizer “extracomunitários” em sentido genérico, outra coisa é falar dos filhos da imigração, em que se ressaltam a dimensão biográfica e a experiência de ser migrante. Para mim, há uma grande diferença. É, portanto, muito importante, exatamente em nível do conceito. Eu penso, porém, que a intercultura sirva, sobretudo, à sociedade que acolhe, antes de tudo, que deve ter clareza quanto ao modo pelo qual quer se relacionar com esses recém-chegados, falando, precisamente, das sociedades da imigração. Além disso, uma coisa é o Brasil, outra coisa é Cabo Verde. Eu sou originária do arquipélago de Cabo Verde, e falar de intercultura em relação a Cabo Verde, imagino que seja algo semelhante ao Brasil. Há alguma semelhança, embora cada país tenha se desenvolvido de maneira diferente, e isso deve ser tido como referência de base. Falar de intercultura, quanto aos países da imigração, significa estar muito atento para pensar em como esse debate e essa reflexão sejam funcionais, em primeiro lugar, para a sociedade de chegada. Obviamente, melhorar a predisposição da sociedade de chegada ao acolhimento traz uma vantagem para quem chega. Isso é um ponto. Depois, há outro ponto ligado ao respeito à especificidade de quem chega; porém esse respeito não pode existir se não houver uma predisposição ao acolhimento. Portanto, é por isso que digo que, antes de tudo, é funcional criar uma atitude de escuta, de acolhimento e de reflexão, uma atitude em que se coloque em discussão estereótipos e preconceitos. Assim, toda a história dos povos são histórias de mestiçagem. Eu a vejo desse ponto de vista, embora de maneira diversa. Portanto, uma coisa é a mestiçagem em Cabo Verde, onde os europeus foram e pegaram homens e mulheres como escravos na África e os levaram, e daí nasceu essa mestiçagem. Uma mestiçagem, também forçada, que também tem, em suas bases, mecanismos de violência. Uma coisa é isso. Além disso, de qualquer forma, a Itália também foi um país

em que, até a constituição da unidade italiana, os povos e as culturas se encontraram pelas conquistas. Então, essa história, que é a história dos povos, das culturas, são sempre histórias de mestiçagem. E devemos dizer isso como premissa. Temos de dizer isso como premissa, sobretudo, temos de lembrar desses aspectos sempre, embora hoje seja muito difícil, porque parece que temos de trabalhar no “aqui e agora”. Portanto, os educadores que trabalham nas creches querem receitas e parece que esse passado não seja tão importante. Na verdade, é importante porque permanece dentro, e, para mim, relembra sempre esse passado quer dizer, também para a sociedade que acolhe, tomar consciência da própria identidade, não da própria identidade mestiça, do fato que, além disso, as culturas se transformam. E, assim, de também ter menos medo em relação aos novos que chegam e ver, também, a hibridização à mestiçagem como uma condição humana, uma condição da história humana. (SILVA, 2018).

Quando nos atentamos para diferenças culturais, constatamos a necessidade de encontrar ferramentas que possibilitem compreender a dinâmica da vida, o nosso local dentro da sociedade, bem como problematizarmos a nossa relação com o “outro”, que inúmeras vezes é construída com base no oposto do que seja o branco, europeu, homem cisgênero e adulto.

Paola, estudante italiana do curso de Ciência da Formação, dá o seguinte exemplo de uma situação que vivenciou com um sobrinho:

Estou convencida de que as crianças sempre participam da sociedade, isto é, mesmo que elas não nos digam o que veem, isso não significa que elas não experimentam o que observam. Uma vez que eu estava na estação com meu sobrinho (5 anos de idade), eu tinha que fazer a recarga mensal do meu bilhete urbano e ele queria vir comigo para ver os trens, porque ele gosta muito deles. Eu estava sentado no banco e ele estava esperando na minha frente que o trem passasse, mas a certa altura um senhor passa, acho que ele era paquistanês, ele olhou para o meu sobrinho e sorriu. Mas meu sobrinho permaneceu imóvel para observá-lo e quando o senhor estava longe, com o rosto irritado, meu sobrinho disse “ele é ruim”; fiquei muito perplexa e, na verdade, perguntei “por que ele está ruim?” mas não obtive respostas, porque o trem chegou. Eu imediatamente me perguntei se ele ouviu de alguém, pois eu não acredito que ele pensa assim, é o resultado de uma série de observações que ele fez em várias circunstâncias, na rua, olhando para a tv, ouvindo as pessoas.

Os estudos relativos à Pedagogia intercultural (CESAREO, 2000; VIGNA, ZAMAGNI, 2004; HANNERZ, 2001, SILVA, 2011) procuram pensar processos de não homogeneização, desarticulando estereótipos e procurando uma interlocução entre as diferentes culturas. No entanto, mesmo nesse contexto, observa-se uma tendência à concentração de busca de interlocução com determinados tipos

específicos de experiências, as quais, em sua maioria, correspondem às culturas do continente europeu (NIGRIS, 2015).

Essa tendência revela o lado eurocêntrico e colonial do próprio processo de construção da estrutura de pensamento da Pedagogia intercultural italiana, tomando as questões raciais como efeitos secundários e relativos, como um elemento politicamente “contingente” e não estruturante. Por isso, um caminho é reler criticamente o modelo político e o modelo educacional herdado da modernidade, para entender em que valores se fundamenta o modelo de cidadania e de educação posto na Itália contemporaneamente.

É hora de avaliar, por exemplo, se a educação pode continuar a ser concebida como um instrumento para fortalecer o poder das classes dominantes e a cultura eurocêntrica, como tem acontecido com muita frequência, ou se deveria ser relacionado dialeticamente com a política, ensinando a todos a serem autônomos e críticos, mas também cooperativos (SIRNA, 2003).

Na já mencionada entrevista, Silva (2018) salienta a relação entre cidadania e cultura, considerando que, antes de tudo, é necessário entender como a Itália vê as crianças das migrações.

O tema das diversidades não é muito bem enfocado, porque, para focalizá-lo, primeiramente, é necessário entender – esse é o meu ponto de vista – como a Itália vê essas crianças das migrações, qual espaço é dedicado a elas. Na verdade, a situação é um pouco confusa; basta pensar que temos uma lei referente à cidadania que ainda segue o modelo do início do século XX, quando a lei sobre cidadania devia proteger os italianos que iam embora e que migravam. Já faz muitos anos que estamos solicitando uma nova lei referente à cidadania. Houve, no início dos anos 1990, uma lei, que, porém, retoma aquela. Entretanto, solicitamos uma nova lei, que também leva em consideração as crianças nascidas aqui e que encurta o tempo de espera para que as crianças nascidas aqui ou que chegaram pequenas tenham a cidadania italiana. E, praticamente, é difícil fazer com que a lei vá adiante; após um debate muito longo, conseguimos fazer com que essa lei fosse adiante, essa solicitação de lei sobre a cidadania à Câmara, em outra legislatura. Depois, a lei ficou parada no Senado e não foi possível aprová-la no final da legislatura. Agora, estamos sem governo, porém foram apresentadas muitas leis, entre as quais, também o decreto 65 e a lei Iori, sobre os educadores, que foram apresentadas e foram adiante. Entretanto, a lei sobre a cidadania não foi adiante. Esse fato de que não se consegue promulgar uma nova lei sobre a cidadania explica a rigidez cultural da Itália no tocante ao acolhimento total dos filhos da imigração, explica a falta de clareza cultural quanto ao que significa a presença dessas novas crianças. E, portanto, basta dizer isso para entender que, sobre a intercultura, no tocante à diversidade, ainda estamos longe de ter uma clareza para poder dizer “está bem, enfrentemos o tema da diversidade”, porque, em minha opinião, para contar realmente

o tema da diversidade, ou seja, o reconhecimento das especificidades de cada um, temos de construir uma base comum.

Somos todos cidadãos, somos italianos diversos, e, assim, essa especificidade, essa outra especificidade e essa outra... Enquanto não houver clareza quanto ao que nos tornamos com a imigração, não acredito que seja realmente possível ir falando. E, então, todo esse falar, todo esse conjunto de práticas, sim... (SILVA, 2018).

A questão da cidadania, imposta pelos diversos fluxos migratórios na Itália, tem colocado em xeque o conceito moderno de Estado, destacando tanto o multiculturalismo, o transculturalismo ou a globalidade como forma irreversível, de modo a caracterizar o tecido social para além da percepção homogênea criada dentro dos limites do conceito de nação, tema esse colocado em questão por Mellino (2005).

Um outro aspecto também fundamental para o processo de construção de uma educação intercultural, como destacam Caronia e Bolognesi (2015), é o questionamento constante do ponto de vista a partir do qual designamos ou categorizamos os indivíduos. Como aponta Nigris (2015), nos últimos vinte anos, no contexto europeu, observamos uma resistência a pensar a pluralidade de culturas, ocasionando um movimento que oscila entre soluções universalistas e homogeneizadoras; portanto, tenta-se tornar a diversidade invisível e entre posições de natureza intercultural, que colocam a atenção para as diferenças culturais, mas que reproduzem uma imagem cultural estereotipada do “outro”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O respeito para com as crianças implica que os adultos descentalizem o seu olhar, de modo a procurar compreendê-las por meio de suas experiências, considerando suas realidades para construir dinâmicas educativas que sejam relevantes ao contexto em que se constroem pedagogias com crianças pequenas. Nesse sentido, é necessário “pensar uma creche capaz de acolher e respeitar não a infância em si como categoria genérica e abstrata, mas as individualidades das crianças, cada uma com suas necessidades e suas próprias histórias (INFANTINO, 2008, p. 176).

Na creche, a transformação necessária, que tem uma natureza educacional e pedagógica, mas também política, social e cultural, não ocorre de modo automático com a mera presença de móveis na altura das crianças, ou com dois ou três livros de literatura infantil que versem a respeito da interculturalidade. Implica

construir significados que possuam valores reconhecíveis e de reconhecimento. Nesse sentido, o projeto educativo da creche deve ser pensado e construído de modo a introduzir permanentemente subsídios materiais que buscam pensar a condição infantil, bem como a diversidade cultural, sendo um fundamento na prática pedagógica e não momentos eventuais que expressam a tentativa de solução de alguns problemas, pois “é necessário resistir à tentação de simplificar o contexto”. (TOGNETTI, 2016, p. 283).

Sabemos que as redes públicas municipais da Itália, desde o final dos anos de 1960, vêm aprimorando sua política e pedagogia para as crianças pequenas; porém, ao fazermos referência às mesmas não estamos querendo copiá-las – afinal nós brasileiros/as temos muito que contribuir com inquietações aos italianos e italianas para pensarem a respeito da diversidade e diferença – mas sim inspirarmo-nos para também, como os/as italianos/as, criarmos a nossa política e a nossa pedagogia de educação infantil à brasileira, macunaímica! (FARIA, 2003).

Lembremos que o poeta Mário de Andrade, quando, em 1924, escreveu a obra-prima da literatura brasileira Macunaíma, já nos alertava para a importância e especificidade das nossas diferenças: o herói sem nenhum caráter nada mais é do que a mistura de todos os caracteres (brancos, negros, indígenas) (FARIA, 2003, p. 69).

A Pedagogia da Infância deve procurar colocar em foco, no contexto da dinâmica educativa, não uma genérica e abstrata infância, mas sim crianças reais, as quais são marcadas pelas condições de vida que forjam experiências de infâncias diferenciadas. No plural, as pedagogias da infância podem construir seus desafios a partir da contextualização política, econômica, cultural e social em que as crianças estão imersas, pois não há narrativa, contorno, método ou característica que consiga elaborar um estatuto de uma pedagogia descolonizadora. Fatores esses que a tornam macunaímica, afinal, “sem nenhum” é equivalente a “com todos” (SANTOS; SANTIAGO; MACEDO; BARREIRO; FARIA, 2018).

Pensar esses questionamentos quando há uma educação que racializa desde pequeníssima infância, seja pela não valorização da diversidade cultural e dos aportes ancestrais que destoam dos elencados pelos europeus como corretos e verdadeiros, ou pela violência hierárquica que justifica a divisão social do trabalho e estrutura de classe, não pode ser um questionamento somente de alguns grupos sociais. A educação das crianças é uma responsabilidade de toda a sociedade; sem esse movimento não poderemos ver a construção da democracia ou a igualdade de direito entre todos e todas.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- ALIETTI, A.; PADOVAN, D.(2000). *Sociologia del razzismo*. Caocci editore: Roma.
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (2008). *Branços e negros em São Paulo*: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais do preconceito de cor na sociedade paulistana. 4. ed. São Paulo: Global.
- CARONIA, L.; BOLOGNESI, I. (2015). Costruire le differenze: immagini di straneo nei contesti educativo. In: NIGRIS, Elisabetta. *Pedagogia e didattica interculturale: culture, contesti, linguaggi* (pp.67-99). San Bonico: Pearson.
- CESARO, V. (2000). *Società multietniche e multiculturalismo*. Milano: Vita e Pensiero.
- CURCIO, A.; MELLINO, M. (2012). La Razza al Lavoro: Rileggere il razzismo, ripensare l'antirazzismo in Itália. In: CURCIO, A.; MELLINO, M.. (org.) *La razza al lavoro* (pp.07-36) . Roma: Manifesto libri, 2012.
- FANON, F.(2008) *Os condenados da terra*. Juiz de fora: Ed. UFJF.
- FARIA, A. L. G (2003). O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Mariana (orgs). *Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios* (pp.65 -100). Campinas: Autores associados.
- FERNANDES, F.(2008). *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Gloral.
- FONTAINE; A.-M. (2017); *L'osservazione al nido*: guide per educatori e professionisti della prima infanzia. Verona: Erickson.
- HANNERZ, U. (2001). *La diversità culturale*. Bologna: Il Mulino.
- HASENBALG, C.(1979). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal.
- INFANTINO, A. (2008). Cultura dell'infanzia e servizi educativi: persistenze e innovazione. In: CAGGIO, Francesco; INFANTINO, Agnese. (Org.) *...Con bambini e famiglie*. Un'esplorazione in luoghi d'infanzia (pp. 171-199). Milano: Edizioni Junior.
- JEDLOWSKI, P. (2001). *Il sapere dell'esperienza*: fra l'abitudine e il dubbio. Roma: Carocci editore.
- MBEMBE, A. (2014) *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona.
- MELLINO, M (2005). *La critica postcoloniale: decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*. Roma: Meltemi.
- NIGRIS, E. (2015) Insegnare e apprendere fra le culture. Um approccio transculturale e inclusivo della didattica. In: NIGRIS, Elisabetta. *Pedagogia e didattica interculturale: culture, contesti, linguaggi* (pp.101-139). San Bonico: Pearson.
- NOGUEIRA, O. (1995). *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem*. In: Congresso internacional dos americanistas, 31, 1955, Anhembi, São Paulo.
- OLIVEIRA, F (2004). *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos.

- QUIJANO, A. (2005) . Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. In: LANDER, Edgardo. (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur (pp. 227-278) .CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- SANTIAGO, F. (2014). *Meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado!* Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. Dissertação (Mestrado) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.
- _____(2017). *Segundo relatório do projeto (Re)interpretações das intersecções entre o processo de racialização e as relações de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0-3 anos em creche*. Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo.
- SANTOS, S. ; SANTIAGO, F.; MACEDO, E. E. de; BARREIRO, A.; FARIA, A. L. G.de (2018). Apresentação: discursos e políticas de resistências para se pensar pedagogias descolonizadoras. In: SANTOS, Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flávio; MACEDO, Elina Elias de; BARREIRO, Alex; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.) *Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento* (pp. 13-26). Maceió: Edufal/ Imprensa Oficial Graciliano Ramos.
- SILVA, C. (2011). *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior.
- _____. Entrevista concedida a Flávio Santiago. 17 maio 2018, UniFI: Firenze.
- SILVA, C. (1995) *Negro, qual é o seu nome?* Belo Horizonte: Mazza.
- SIRNA, C. (2003) *Postcolonial education e Società Multiculturali*. Lecce: Pensa Multimedia.
- TOGNETTI, G. (2016) I servizi educativi per l'infanzia. Contesti di relazione tra identità e diversità. In: SILVA, C. *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*(pp.281-290). Pisa; Edizioni ETS.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU POTENCIAL DE (RE)PENSAR EPISTEMOLOGIAS: CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Rafaela Araújo Reis
FPCEUP
rafaelacarp33@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de monografia feita para conclusão da Licenciatura em Pedagogia no ano de 2018. Neste trabalho viemos propor um diálogo para (re)pensarmos práticas e didáticas *Outras* desde infância para construção de uma educação antirracista na qual cumpram-se as exigências da Lei 10.639/03. Ao caminhar nessa direção epistêmica iremos trabalhar com as perspectivas *Decoloniais* na/para educação nas quais, reconhece - se a *Decolonialidade* como um pensamento que se vincula a crítica histórica de um sistema de opressão colonial responsável por criar e manter - através da *Colonialidade* - a submissão e inferiorização dos sujeitos racializados ao longo da história da América Latina. Assim, entende-se que esta perspectiva propõe caminhos Outros de (re)conhecimento e emancipação dentro dos campos da epistemologia, cultura, política e educação. A partir desse caminho epistemológico Outro, a proposta deste trabalho é trabalhar a perspectiva decolonial e seus contextos na América Latina conjuntamente com a proposta da Lei 10.639/03, para pensarmos sua importância de implantação na educação desde infância, pois é nesse tempo de vida dos sujeitos que as percepções de mundo, cultura, construções de identidade e personalidade iniciam-se. Paralelamente à minha trajetória acadêmica delineei meu caminho profissional no campo da educação

infantil e, devido a esse fato, pude desde sempre tecer uma relação tênue entre a prática e reflexão sobre esta prática. Neste trabalho opto por uma abordagem qualitativa, fazendo uso de pesquisa bibliográfica e também documental através de obras impressas e digitais, tais como periódicos, livros e artigos acadêmicos e também de meus diários de bordo.

Em resumo, o referido trabalho basear-se-á na revisão bibliográfica e nas contribuições escritas e reflexivas através de minha práxis no chão da escola. A partir disso, irei propor didáticas e metodologias que abordem uma educação antirracista e decolonial desde os anos iniciais de escolarização através da sugestão de atividades e de materiais infanto-juvenis que se adequem dentro da proposta da Lei 10.639/03.

PARA DAR INÍCIO AO DIÁLOGO PROPOSTO

Neste trabalho o intuito é dialogar, a partir da perspectiva decolonial, novas maneiras de pensar as pedagogias, ou melhor, novas formas de compreendê-las, caminhando para um viés de Educação que esteja disposto a (re)considerar os conhecimentos e ancestralidades que foram massacrados pelo fenômeno do Colonialismo. Pretendo reconhecer a presença das heranças coloniais deixadas através da(s) Colonialidade(s) que fazem parte da Modernidade e vão alastrando-se em nossas formas relacionais, tais como relações de trabalho, de conhecimento, afetivas e também de (re)conhecer-se como sujeitos latinoamericanos. Paralelamente a minha trajetória acadêmica delinee minha trajetória profissional no campo da educação e, devido a esse fato, pude desde sempre tecer uma relação tênue entre a prática e reflexão sobre esta prática, construindo uma postura política e epistemológica, onde a produção científica contribui com meu processo de ressignificar a minha atuação dentro da escola. Nesta pesquisa opto por uma abordagem qualitativa, fazendo uso de pesquisa bibliográfica e também documental através de obras impressas e digitais, tais como periódicos, livros e artigos acadêmicos. Além de contar com minha observação participativa dentro das escolas privadas nas quais atuei como docente ao longo de minha graduação em Pedagogia.

O foco do meu olhar neste trabalho são as contribuições trazidas pelas perspectivas Decoloniais para iniciarmos a construção de um novo pensar de sociedade e educação através de formas Outras de ser, viver, estar e (re)existir. Na busca de compreender também a fundamental importância dos Movimentos Sociais e coletivos no processo de luta e resistência pela corroboração de suas epistemologias e por seus direitos que foram silenciados através de violência física e simbólica.

Além disso, por ter tido um contato maior com a Educação Infantil através de minhas experiências como docente, também trago uma breve reflexão sobre minhas experiências juntamente com propostas de atividades e didáticas para promover uma educação infantil mais plural rumo as perspectivas decoloniais a partir da aplicabilidade da Lei 10.639/03.

Sob essa orientação, as análises aqui propostas evidenciam a perspectiva decolonial e pós-crítica entendendo com Arroyo (2013; 2014) este campo educacional como território de disputas epistêmicas e políticas. Outro diálogo também presente acontece com Walsh (2005; 2013) e Miranda (2013; 2017), em quem a decolonialidade encontra-se como temática insurgente e essencial nas ambiências do currículo e da pedagogia. Com Freire (2014), discuto a perspectiva de conscientização acreditando que a partir desta podemos educar – e educar-se – para a transformação social. Já na perspectiva da epistemologia decolonial o diálogo acontece com Quijano (1992; 2005; 2007) e Mignolo (2005; 2010) na busca da compreensão da(s) colonialidade(s) herdadas e constituidoras do território latino-americano. E na especificidade das infâncias o encontro epistêmico acontece com Borba (2005), Guimarães (2008) e Corsino (2003) autoras que discutem a importância dos tempos e espaços do brincar valorizando a primeira infância como fase crucial para/na formação do caráter da personalidade e identidade dos sujeitos.

1. COMPREENDENDO A EPISTEMOLOGIA *DECOLONIAL*:

APONTAMENTOS RELEVANTES

Para falar sobre o pensamento *decolonial* é preciso contextualizar estudiosos/as que desde 1990 vêm promovendo de forma transdisciplinar e heterogênea questionamentos epistêmicos *outros* a partir de um viés latinoamericano de ver e (re)conhecer o mundo e, consequentemente, influenciando o que na América Latina vem delineando-se como *Pedagogia Decolonial*. São conhecidos pela proposta de formação de um grupo de trabalho inicialmente definido como “Modernidade/Colonialidade” (M/C). O processo de sua construção inclui divergências com a crítica pós-colonial anglo-saxônica por entenderem as idiossincrasias não exploradas que se relacionam com a *invenção da América Latina* como “o outro da colonização”, por assim dizer.

Contudo, por enxergar a necessidade de colocar o *lôcus* da pesquisa e do pensamento na enunciação da América Latina, entendendo que a subalternidade – discussão trazida pelos pós-coloniais – continuava a ser uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo, em 1998 há uma ruptura entre esses/as pensadores/as devido às divergências teóricas e epistêmicas e, através ao encontros periódicos posteriores, nasce formalmente o trabalho também concebido a partir desse coletivo.

A partir das ideias advindas de Mignolo (2005), chegamos a uma das principais premissas do grupo M/C que entende que a *Colonialidade* é constitutiva da Modernidade, ou seja, a *Colonialidade* não deriva da Modernidade, mas constitui-se paralelamente à Modernidade.

O conceito de *Colonialidade* trazido pelo grupo diz respeito às raízes coloniais que continuaram a permanecer na América Latina e no mundo apesar do fim do Colonialismo. Para Quijano (2007):

El colonialismo es, obviamente, más antiguo, en tanto que la colonialidad ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado y prolongado (p. 93).

É importante pontuar que o colonialismo foi a relação de dominação ocorrida entre os séculos XV e XVI em países da América Latina, África e Ásia por países do continente Europeu que, de acordo com Maldonado – Torres (2007) “denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império” (p.131).

Já a *Colonialidade*:

se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo (p.131).

Desse modo, a *Colonialidade* encontra-se presente nas mais diversas estruturas sociais, econômicas e políticas, e faz-nos compreender que as formas de dominação que eram a base dos sistemas coloniais continuam a fazer parte do cenário capitalista moderno do mundo atual. A *Colonialidade do Poder* circunda de forma complexa nas classificações hierárquicas existentes socialmente que, de acordo com o grupo M/C, abrange as extensões do saber, do ser e também da natureza. Quijano (1992) define que *Colonialidade do Poder*

consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de esse imaginario... La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual...

Los colonizadores impusieron también una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimientos y significaciones (p. 438).

Ou seja, o(s) ideário(s) advindos com a *Colonialidade do Poder* foram responsáveis por construir a aceitação natural de subordinação dos/as colonizados/as em sua subjetividade. Desse modo, Quijano (2005, p.227) traz-nos a ideia de raça que, segundo ele, não existia antes da América e talvez tenha originando-se em “*referência as diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados*”. A ideia de raça gerou a formação de identidades sociais até então não pensadas, apontando para um novo rumo histórico a partir da criação de índios/as, negros/as e mestiços/as, assim como o termo *européu* que passou, posteriormente, a relacionar-se a uma concepção racial.

A ideia de raça trazida pelo autor faz-nos entender que dentro das relações de poder que estavam a estabelecer-se no cenário da época, as identidades raciais adicionaram mais um nível às hierarquias, lugares e também papéis sociais que supostamente deveriam corresponder a determinadas raças e não a outras. Na América, a ideia de raça legitimou as relações de dominação impostas pelas conquistas. Temos:

A posterior constituição da Europa como nova id-identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus (p.228).

Desse modo, racializar foi um modo de tornar natural e aceitável a ideia de supremacia:

Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominados e dominantes. Desde então, demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade e, conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis da estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (p.228).

Além disso, essa lógica promoveu a divisão racial do trabalho, das produções científicas e culturais e também dos salários. E isso nos leva a *Colonialidade do*

Saber, que é um desdobramento da *Colonialidade do Poder*, compreendida como a continuidade das invibalizações e inferiorizações na zona do conhecimento. Ou seja, continuidade da negação de que epistemologias legítimas poderiam advir de povos não-europeus.

Caracterizados/as como primitivos/as, negros/as e índios/as, não tiveram seus legados intelectuais considerados na história da humanidade. Suas produções de conhecimento foram, de acordo com a concepção hierárquica europeia, classificadas como inferiores e, portanto, consideradas por estes somente capazes de produzir conhecimento e cultura inferiores.

Outro paradigma essencial do pensamento *Decolonial* refere-se ao lócus na enunciação da América Latina. De acordo com a *Decolonialidade*, é a partir das relações de poder que a Europa se constitui e cria a América Latina e a concepção de Modernidade passa a existir pelos genocídios, servidão dos/as índios/as, escravização dos africanos/as, negação de epistemologias, além das explorações exacerbadas das riquezas naturais encontradas em solo latinoamericano.

A ideia de Modernidade que se constitui somente na Europa ganha nova roupagem a partir da epistemologia Decolonial que defende que é preciso considerar o papel da América, enquanto colônia, na constituição dessa Modernidade. Ou seja, a Europa só se afirma como um centro geopolítico e cultural do mundo moderno a partir e ao mesmo tempo que constitui a América como uma espécie de periferia colonial para exploração de seu povo e seus recursos naturais.

Corroborando as premissas acima dialogamos com Quijano para melhor compreender que

[...] a primeira identidade geocultural moderna e mundial foi a América. A Europa foi a segunda e foi constituída como consequência da América, não o inverso. A constituição da Europa como nova entidade/identidade histórica fez-se possível, em primeiro lugar, com o trabalho gratuito dos índios, negros e mestiços da América, com sua avançada tecnologia na mineração e na agricultura, e com seus respectivos produtos, o outro, a prata, a batata, o tomate, o tabaco, etc., etc. (p.237).

E também,

Porque foi sobre essa base que se configurou uma região como sede do controle das rotas atlânticas, por sua vez convertidas, precisamente sobre essa mesma base, nas rotas decisivas do mercado mundial. Essa região não tardou em emergir como Europa. América e Europa produziram-se historicamente, assim, mutuamente como as duas primeiras novas identidades geoculturais do mundo moderno (p.237).

Nesse sentido, também se compreende que as relações capitalistas se consolidam a partir da emergência da/na América. O paradigma da escravidão foi planejado e organizado como mercadoria para produzir outras mercadorias para atender o mercado mundial e, conseqüentemente, necessidades capitalistas e, a mesma lógica aplica-se para a servidão imposta aos/as índios/as. Todas essas relações de trabalho e controle aplicadas na América, foram geridas em torno do eixo do capital e também do mercado mundial proporcionando novos padrões organizacionais do/no/para trabalho.

A questão é que o capital já existia antes da América, é mais antigo que esta, porém, as relações e práticas do capital como produção de mercadorias, divisão social e racial do trabalho e controle da força de trabalho surgem e fortificam-se a partir da América. *“Só com a América pôde o capital consolidar-se e obter predominância mundial, tornando-se precisamente o eixo em torno do qual todas as demais formas foram articuladas para os fins do mercado mundial”* (Quijano, 2005, p. 236).

E continua contribuindo ao afirmar que

[...] o capital existiu muito tempo antes que América. Contudo, o capitalismo como sistema de relações de produção, isto é, a heterogênea engrenagem de todas as formas de controle do trabalho e de seus produtos sob o domínio do capital, no que dali em diante consistiu a economia mundial e seu mercado, constituiu-se na história apenas com a emergência da América (idem).

Dentro desta perspectiva, o lócus de enunciação da América Latina vai ao encontro a (re)pensar e (re)significar histórias mantidas como legítimas por séculos, que falam, entendem e escrevem sobre a América Latina a partir de sua colonização e não mediante a todas as relações, existências, conhecimentos e cultura(s) antes aqui encontradas. Trata-se de valorizar a história da América Latina colocando o lócus nos processos históricos, sociais, econômicos e culturais que só se consolidaram a partir dela, ou seja, é entender que *el Sur* também é origem e não somente dependente da origem de alguém como historicamente vem corroborando os discursos eurocêtricos hegemônicos. Nesse sentido, o pensamento *Decolonial* é uma maneira *outra* de (re)construir e (re)significar conhecimentos e discursos da história, da sociedade, da economia e das relações mundiais a partir de um viés latinoamericano de compreensão do mundo. Podendo ser entendido como movimento de resistência epistêmica à lógica Modernidade/Colonialidade, ou seja, movimento que busca compreender as raízes coloniais, mas também enxergar uma América Latina que mesmo estando a viver sob as tensões da *Colonialidade* carrega consigo o potencial da *Decolonialidade*.

2. EUROCENTRISMO E A *COLONIALIDADE*: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

Como trabalhado no ponto anterior, vimos que os conceitos de Colonialidade do Poder e de Colonialismo são centrais para as contribuições trazidas pelo movimento epistêmico *decolonial*. É um convite à reflexão sobre a Geopolítica do Conhecimento¹ que estão entrelaçadas as colonialidades existentes na Modernidade. O discurso de dominação, hierarquização e silêncio dos/as sujeitos/as subalternizados/as e de seus respectivos conhecimentos e cultura(s) tornou-se raiz e cristalizou-se ao longo dos anos nas essências dos/as colonizadores/as e colonizados/as, contudo, as emergências atuais advindas do histórico de lutas dos movimentos sociais populares e também dos coletivos formados por esses/as sujeitos/as tem feito com que a centralidade da perspectiva eurocêntrica se perca e pouco a pouco vá dando lugar a pedagogias, conhecimentos e (re)construção de epistemologias *Outras*.

Esses passos são de fundamental importância para que nas escolas e também na sociedade esses/as sujeitos/as *Outros/asse* afirmem e tragam suas experiências sociais e políticas embasadas nas resistências por “*uma construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e identidades. Tempos/espços onde se afirmam Outras Pedagogias de emancipação*” (Arroyo, 2014, p. 25).

A América Latina vem exercitando o ato de movimentar-se. Desde as revoltas distantes dos/as colonizados/as no período colonial até os movimentos sociais, populares e coletivos do século XXI seguimos na busca de caminhos de (re)existência que através da luta conquistam as mudanças políticas, públicas, sociais, culturais e também educacionais na sociedade. Catherine Walsh (2013) desenvolve argumentos fundamentais

Desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala — las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político, epistémico, colonial — que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías — as pedagogias — de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originários primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs³, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente — a pesar del poder colonial (p. 25).

1 Entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”. Foi esse o processo que constituiu a modernidade que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu (Candau & Oliveira, 2010).

A construção de um pensando de inferiorização dos/as *Outros/as* conformou as teorias e as pedagogias socioeducativas a se auto pensarem dessa forma e a se conformarem com esta função civilizatória, doutrinária e conscientizadora tendo como referência o Nós civilizado (Arroyo, 2014). E é nesse sentido que se encontra a devida importância dos movimentos sociais, pois são responsáveis por desconstruir as imagens nas quais foram pensados e ensinados a crer abrindo caminhos outros – pedagogias outras – para (re)significar os conhecimentos aos quais foram submetidos e configurar seus próprios campos de conhecimento e de pensar-se.

Indo ao encontro a esta compreensão, Walsh (2013) nos traz: Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial (p. 24).

Estes movimentos desestabilizam teorias pedagógicas há tempos legitimadas, dentre elas as que chamamos de tradicionais, pois afirmam pedagogias *Outras* que seguem movimentando-se de acordo com os períodos históricos aos quais pertencem caracterizando momentos de tensão e disputa relacionados a humanização/desumanização entre os sujeitos. E isso nos direciona a entender pedagogias como múltiplas e fluidas indo na contracorrente de uma pedagogia única baseada no Nós civilizatório, visto que

A diversidade de movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma única pedagogia nem estática nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam. Todas as pedagogias fazem parte dessas relações políticas conflituosas de dominação/reação/libertação (Arroyo, 2014, p. 29).

E continua a ir no caminho de desconstrução de hegemonias pedagógicas ao afirmar que

Os movimentos sociais se afirmam atores nessa tensa história pedagógica. Em sua diversidade de ações, lutas por humanização/emancipação se afirmam sujeitos centrais na afirmação/fortalecimento das pedagogias de libertação, logo sujeitos centrais na afirmação/fortalecimento das pedagogias de libertação, logo sujeitos de contestação/desestabilização das pedagogias hegemônicas de desumanização/subordinação (idem).

De acordo com Miranda (2017), o *Mito da Democracia Racial* no Brasil, contribui para a permanência de uma narrativa inventada a favor da invisibilização,

manutenção de supremacias – ideologias vigentes – e facilita o comodismo da preservação das hierarquias raciais e sociais. Os movimentos sociais e como põe em voga a autora, o Movimento Negro, são responsáveis por denunciar os silenciamentos do/no Brasil e ir ao encontro as barreiras colocadas pelas escolas e pela educação que continuam corroboram esse silenciamento. E continua ao apontar a insurgente estratégia de buscarmos por produções de conhecimento que venham de atores sociais, pois o discurso tornar-se-á mais plural a medida que abre espaço para as *vozes clandestinas* que geram ações e (re)pensamentos anticoloniais.

Para corroborar o discurso sobre a importância dos sujeitos em movimento em ações reivindicativas e de direitos citamos como exemplo a Lei nº 7.716 de 1989, conhecida como Lei Caó² que define como crime o ato de praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, assim como a Lei 10.639/03³ que acontece depois de um longo processo de luta do movimento negro. A referida Lei muda a configuração da educação brasileira a partir do momento que inclui o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino médio e fundamental sendo estes de instituições privadas ou públicas.

Outro ponto diz respeito às *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*⁴ que se sucederam no ano de 2004 e propõem um guia sobre esta temática, apresentando o contexto e também a valorização e seriedade pela qual o assunto deve ser tratado na sociedade e, particularmente, na educação. Além disso, também temos em 2008 a promulgação da Lei nº 11.645/2008⁵, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e que tornou obrigatório, além do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o Ensino de História e Cultura indígena.

Esses marcos históricos obtidos através da conquista de leis simbolizam rupturas e ressignificações *Outras* para sociedade, educação e seus currículos, pois acentuam o rompimento do monopólio de educação fundamentada em epistemologias e práxis colonizadoras e, além disso, esses marcos também simbolizam o potencial da abertura de frestas para que desde a educação básica

2 A referida Lei pode ser conferida através do seguinte link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm

3 A referida DCN pode ser conferida através do seguinte link: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>

4 A referida Lei pode ser conferida através do link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm

5 A referida Lei pode ser conferida através do link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm

nossos/as estudantes (re)construam os conhecimentos sobre si próprios e sua ancestralidade através do respeito, reconhecimento e pertencimento etnicorracial como sujeitos históricos e de direitos.

Miranda (2013) nos esclarece que os muros da instituição escolar são interpretados como um dos mais importantes obstáculos nos processos de descolonização do conhecimento. Devido a isso, bases teórico-metodológicas que assumam experiências curriculares capazes de corroborar as “*desaprendizagens*” que assolam de maneira insurgente as instituições educacionais - ainda mantidas por orientações eurocêtricas das práticas pedagógicas - precisam ser pensadas e inseridas no cotidiano educativo.

De maneira geral, o modelo educacional brasileiro é herdeiro de uma concepção reducionista do ensinar pois mantém hierarquias, homogeneidades, conteudismos e ideologias racistas em seus currículos ocultos, livros didáticos, Histórias e em falas/discursos corroborados pelo sendo comum e, portanto, a obrigatoriedade do ensino História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos surge como uma potencialidade para desafiar esse modelo, uma vez que não diz respeito apenas à inclusão de uma temática na grade curricular, mas é o potencial de uma proposta pedagógica *Outra* conquistada através da luta e resistência dos movimentos sociais e coletivos.

As Outras Pedagogias são, de um lado, essas pedagogias de colonização e subalternização e, de outro, as pedagogias de libertação advindas da resistência. Esse território de disputa causa incômodo, pois quando se continua a manter os silenciamentos e subalternizações continua-se também a negar direitos, logo, aceitar a perda da exclusividade de poder sobre o conhecimento e sua produção e admitir que fora das instituições que se auto apropriaram como legítimas pode existir conhecimento, saber e práticas pedagógicas *Outras* é uma tarefa que irá continuar a demandar posturas de resistência e reivindicação.

Arroyo (2014) destaca uma questão central que se relaciona a este incômodo de resistir:

A questão central não é como foram e continuam pensados como inferiores, inexistentes, mas como o próprio conhecimento e as teorias pedagógicas foram construindo sua função social em função das formas de pensar os Outros como inferiores. Uma radical crítica ao conhecimento que vem dos coletivos em reação a como são pensados (p. 70).

E vai além com os seguintes argumentos

Críticas do conhecimento, às teorias pedagógicas construídas na função social de continuar pensando-os e alocando-os nessas formas inferiorizantes, abissais de pensa-los para civiliza-los. As teorias pedagógicas, os conhecimentos sistematizados nos currículos somente serão outros e outras se somarem com os Outros Sujeitos sociais na desconstrução, na crítica e superação das formas históricas de pensa-los e inferioriza-los no padrão de poder/saber (idem).

Nesse sentido, o diálogo e a (des)construção precisam acontecer não só para os/as Outros/as, mas também para os estabelecidos, aqueles considerados superiores. Se continuarmos a separar essas epistemologias e práticas - apesar de termos avançado em processos de resistência, políticas públicas e Leis educacionais -, iremos manter hierarquias entre raças, classes, gêneros e etc., como se o que fosse decolonial e intercultural estivesse destinado somente aos Outros e que o segmento estabelecido não precisa, pois não faz parte dessa demanda e já se considera suficientemente consciente.

A (des)construção e (re)significação precisa ser teórico-ontológica para todos/as. Um dado fundamental é percebermos as demandas existentes no debate sugerido por esses estudos. Como uma escola localizada numa área privilegiada, que atende a uma classe social abastada - na maioria das vezes espaços educacionais com ausências de grupos racializados (negros/as, índios/as ou mestiços/as) -, pode incluir no projeto político-pedagógico, um temário, um currículo menos eurocentrados? É preciso discutir isso nessas instituições para que esses paradigmas da subalternidade, desprestígio e inexistência sejam desconstruídos com propostas efetivas de emancipação.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU POTENCIAL DE (RE)PENSAR EPISTEMOLOGIAS

Minha vivência como profissional em escolas privadas do Rio de Janeiro mostrou que a temática da Lei 10.639/03 e suas exigências não encontram espaço e/ou aplicabilidade nas salas da Educação Infantil. Os planejamentos de atividades, feiras e passeios culturais não incluem essa temática e as reuniões entre as/os professoras/es continuam a não legitimar esse(s) conhecimento(s) e/ou essas discussões no(s) currículo(s), inserido(s) no dia-a-dia escolar.

Assim, parto do pressuposto de que a escola é feita por quem nela está, logo, em termos quantitativos, os/as alunos/as é que são os/as atores/atrizes principais do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto educadora/pesquisadora convido também os/as docentes e os/as demais leitores/as a refletirem sobre o papel que exercemos nessa conjuntura, pois lutamos pela ressignificação do(s) currículo(s) e da(s) prática(s) escolar(es) para caminhar numa perspectiva educacional contra hegemônica, que critique o ideário da colonialidade e pense propostas de libertação do mesmo, passando a visibilizar dentro do currículo formal as culturas e os conhecimentos que foram considerados ilegítimos e mantidos invisibilizados por gerações.

Outras metodologias e didáticas é o que considero central para desenvolver o diálogo da interculturalidade e das relações étnico-raciais abordando a História

da África e Afro-brasileira. Lembrando a importância de trabalharmos desde a Educação Infantil essa temática, pois esta etapa é de grande importância para a formação do caráter, da personalidade e da identidade dos sujeitos.

3.1. Caminhos para uma educação antirracista: um breve diálogo com questões históricas

As heranças da colonização assentaram desde seus primórdios as diferenças antagônicas da nossa sociedade, pela distribuição de renda, de poder e racialização. Nessa direção, fizeram emergir infâncias distintas para diferentes classes sociais assim como para as diversas raças trazidas violentamente para este território e também para as que já se encontravam aqui. O significado social dado à infância, não foi homogêneo pelas próprias condições de vida das nossas crianças.

Apesar de toda a contribuição a respeito de um sentimento de infância como construção histórica abordado por Ariés (2015) que influenciou de forma necessária as concepções do mundo ocidental sobre esta temática, não podemos transferir suas concepções de forma simplista para as realidades latino-americanas e, nesse caso específico, para as realidades do Brasil visto que, enquanto sociedade, passamos por processos históricos com diferenças profundas em suas bases estrutural. Kramer (1996) contribui para esta reflexão ao salientar que

Dada a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos que interferiram na nossa formação: a presença da população indígena e seus costumes, o longo período de escravidão brasileira, e ainda as migrações, o colonialismo e o imperialismo, inicialmente europeu e mais tarde americano, forjaram condições que, sem dúvida, deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de adultos e crianças (p.20).

As crianças, além de se encontrarem à sombra dos adultos, também estavam às sombras dos quatro séculos de domínio, exploração e escravidão pelos quais o Brasil passou. Nesse sentido, a colonização das infâncias no/do Brasil dava-se simultaneamente por dois aspectos: pela visão adultocêntrica imposta a elas – visto que o sentimento de infância começa a ter início no século XX - e pelas diversas colonialidades que sofriam as crianças negras e índias.

No Brasil, os processos de escolarização tiveram início com os jesuítas – século XV - que se dedicaram a educar (ou deseducar) as crianças indígenas e também os/as órfãos mestiços/as oriundos/as de relações entre europeus, negros/as e índio/as. As “Casas de Muchachos” e a Santa Casa da Misericórdia – criada inicialmente

para guardar a vida de pessoas necessitadas, posteriormente, passaram a acolher abandonados/as – são alguns dos exemplos dos lugares que cuidavam da educação dos menores. O sistema conhecido como Roda – que protegia a identidade de quem abandonava a criança – configurou um histórico de abandono infantil e definiu o trabalho como quase único destino para esses/as órfãos.

De acordo com Priori (2000), desde os pequenos/as recrutados/as nos portos em Portugal para servirem nos navios, aos/as filhos/as dos/as escravos/as, mestiços/as e imigrantes, às crianças pobres brasileiras coube o trabalho e não a escola. Essa herança colonial é vista nas realidades atuais brasileiras, principalmente nos grandes centros urbanos onde convivemos com crianças nas ruas, vendendo balas ou qualquer outra coisa, pedindo esmolas em sinais e também nas áreas rurais trabalhando na lavoura e monocultura, sem falar sobre a exploração sexual infantil. *“São os nossos trabalhadores invisíveis exercendo um papel produtivo com a infância atravessada e sonhos adiados”* (Corsino, 2003, p.19).

Essa visão de mundo eurocentrista que acompanha o Brasil carrega consigo uma perspectiva evolucionista de análise, em que a história da civilização da humanidade começa em um estado de natureza até chegar a civilização. No estado de natureza se encontra a não-Europa e a culminância em uma civilização desenvolvida se encontraria na Europa. Isso é o que Quijano (2005) chama de *“patente europeia de modernidade”*, ideia que legitima a história cultural da Europa como uma herança cultural única e exclusiva em detrimento das outras.

O conceito de modernidade se ligou à Europa e se espalhou pelo mundo *“homogenizando as formas básicas de existência social de todas as populações de seu domínio”* (p.9). Acompanhando essa linha, as primeiras essências de educação no Brasil estão de acordo com o que Tobias (1986) nos traz:

O inglês, o alemão, o holandês, o francês e também a seu modo o português julgavam-se superiores aos indígenas e negros. Esta mentalidade europeia, inoculada nos habitantes da Colônia, já foi plasmando a primeira educação e as primeiras deseducações brasileiras, transmitidas de geração em geração até hoje em dia. O indígena e o negro do Brasil, no anverso da medalha, de tanto ouvir e de tanto sentir em sua carne e em seu espírito que a Europa e o europeu eram os superiores, eram a cultura, eram o ideal e o perfeito, acabaram através dos tempos, assim “educados”, por se convencer inconscientemente de que o Brasil era inferior, de que a cultura, o ideal e os padrões indígenas e negros eram igualmente inferiores (grifo meu - p. 29).

O autor ainda complementa ao salientar sobre os mitos de inferioridade aqui construídos:

Do lado de cá, como complemento aos complexos de superioridade do europeu, formaram-se e cristalizaram-se os mitos de inferioridade, de desânimo, de passividade, que ainda tão bem caracterizam apreciável parcela do povo e da mentalidade do mundo latinoamericano e do Brasil, prejudicando e ferindo, no âmago, aquele entusiasmo e vontade de lutar e de vencer, tão característicos e vitais para todas as formas de progresso (p.29).

Nossa educação e nossos currículos são influenciados pelo contexto histórico-cultural relatado - que gira em torno dos “*três elementos centrais que afetam a vida cotidiana da totalidade da população mundial: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo*” (Idem), influenciando diretamente a escola, que constitui-se na dinâmica das relações sociais de seu entorno, assim como os currículos, sendo impossível compreendê-los desarticulados de seus determinantes políticos, econômicos e culturais.

A nação brasileira carrega uma marca excludente de imagens depreciativas do *outro* e, essa reprodução vigora atualmente afirmando as heranças coloniais no território cultural, social e educacional brasileiros. Candau (2012) traz em discussão essa dissonância entre civilizados x não civilizados presentes na escola que podemos correlacionar ao ideário da colonialidade. Ela diz que:

Neste modo de situar-nos diante do ‘outro’, assume-se uma visão binária e dicotômica. Uns são bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, os cultos, os defensores da liberdade e da paz. Os ‘outros’ são maus, falsos, bárbaros, ignorantes e terroristas. Se nos situarmos nos primeiros, o que temos de fazer é eliminar, neutralizar, dominar ou subjugar o ‘outro’. Caso nos sintamos representados como integrantes do polo oposto, ou internalizamos a nossa ‘maldade’ e nos deixamos ‘salvar’, passando para os lados dos ‘bons’ ou nos confrontamos violentamente com eles (p. 30).

Com isso, aqueles/as que não se enquadram no ‘bom’ e/ou no colonial, são ditos ‘outros’. E esses *outros* tem uma agenda de luta política demarcada pelos coletivos populares, movimentos sociais e pelos grupos acadêmicos que valorizam este objeto de pesquisa - como o grupo do qual participamos - até para que se (re) escrevam narrativas outras que visibilizem esses movimentos antes subalternizados e, historicamente, não legitimados. Porém, pela contextualização brasileira já exposta, sabemos que esse é um caminho da desobediência prática e epistêmica, segundo Miranda e Pimentel (2015), onde como professores/as conscientes da realidade aqui encontrada precisamos nos comprometer a realizar um contra-discurso hegemônico, ainda majoritário em nossos currículos escolares.

3.2. Porque pensar *Decolonialidade* desde Infância?

As escolas, como percebido nas vivências como educadora, tem sido um lugar de corroboração dos valores sociais, portanto, a preocupação de se apostar em uma pedagogia decolonial, é fazer com que, desde o início de sua escolarização os sujeitos sejam educados a criticar e pensar sobre sua sociedade e seus valores e a discutir sobre essa temática dentro e fora do ambiente escolar. Quando observo que o processo de alfabetização escolar já é demarcadamente através de nossa língua, um resquício colonial, pensamos com Fanon (2013) acerca do que ele chama de “*violência colonial*” no qual os sujeitos dominados são desumanizados e onde suas tradições, costumes e línguas são substituídas pela língua dominante.

Acreditamos que um grande passo para iniciar um processo de mudança nas concepções discriminatórias e de subalternização das diferentes culturas existentes em nossa sociedade seria trabalhar desde a educação infantil a interculturalidade crítica e as temáticas trazidas a partir da Lei 10.639/03. As crianças não nascem com preconceitos e/ou estereótipos ligados à cor, raça, religião ou situação econômica. Por sermos seres culturais, ou seja, nos tornamos o que somos a partir da cultura em que estamos inseridos, adquirimos nossa percepção de mundo, nossa identidade, nosso modo de pensar e agir, de acordo, com a cultura em que estamos imersos e, juntamente com esta, os preconceitos enraizados.

Estudos sobre a Infância nos explicam que o meio em que as crianças vivem e relacionam-se (escola, casa, parquinho, comunidades, etc.) é onde realizam o processo de aprendizagem e subjetividade. É nesta fase – infância – que os primeiros e mais marcantes/importantes aprendizados vão ocorrer e são estes aprendizados que influenciarão na personalidade, caráter e formação da identidade da criança cooperando para o seu crescimento/desenvolvimento intelectual, social e afetivo. E, como crianças, expressam essa cultura e a ressignificam a partir do ato de brincar. Borba (2007) argumenta que:

Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta. Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem. Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a ressignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças (p. 12). Observando o brincar de nossas crianças podemos compreender seu processo de socialização, de compressão das relações humanas e dos comportamentos cultural e socialmente legitimados

aprendendo a dominar as regras, trabalhar seus medos e angústias e, pouco a pouco, compreendendo o mundo e o que representa. Nesta fase, a brincadeira é uma simulação da realidade, onde, as crianças podem experimentar diferentes relações e criar novas fazendo exercício de sua autonomia e construção da identidade e, neste processo, vão compreendendo que o outro é diferente tendo modos de pensar e agir também diferentes.

Devido à fase da Infância ser fundamental para o desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos sujeitos, como educadora, acredito ser crucial iniciarmos neste período a temática das relações étnico raciais para que desde o início da construção de seu caráter, identidade e personalidade as crianças entendam a importância do tema e não construam preconceitos perante as culturas diferentes das suas, aprendendo a respeitar o que é diferente e não construindo uma visão unilateral e/ou eurocêntrica do mundo em vivem.

A temática da interculturalidade e das relações étnico raciais são complexas dentro da educação, portanto, para trabalhá-las com as crianças é necessário o uso de didáticas e metodologias que façam parte da linguagem infantil. Uma das linguagens mais usadas pelas crianças é a brincadeira e porque não fazer uso desta para trabalharmos a história dos negros, dos índios e do Brasil?

Há também rico acervo da literatura infantil voltada para esta temática baseada em imagens, figuras e histórias que desenvolvem a História da África e a afro-brasileira com foco nas desconstruções da discriminação construindo-se como alicerces indispensáveis para o diálogo com nossas crianças e formação antirracista das mesmas. As crianças e jovens tem sido alvos de preconceitos raciais de maneira violenta e totalmente contra as políticas sociais construídas até então⁶. Uma vez que (re) lembramos que o combate ao racismo é da sociedade também, não somente da escola.

4. PENSANDO ALGUMAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 EM AMBIÊNCIAS INFANTIS

Como um dos primeiros passos para construção de um pequeno acervo acerca da temática étnico-racial recorri a biblioteca do campus da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO – na qual estudei, contudo, não encontrei em seu vasto acervo literário nenhum livro que abordasse essas questões ou temáticas. Simplesmente não há livros com crianças negras ou sobre as temáticas étnico raciais, o que é um fato de impedimento à aplicabilidade da

6 DCNS, PCNS e movimentos sociais.

Lei 10639/03. Logo, como fonte de pesquisa para escrita desta parte do texto fiz uso de acervos que já havia lido e/ou trabalhado, indicações de outros/as colegas, bem como a pesquisa na *Web*.

Assim, livros como “Histórias de ouvir da África fabulosa”⁷ e “Bia na África”⁸ (re) significam toda imagem de que a África é só um continente escravizado e miserável para um espaço geograficamente diferente com uma riqueza mineral, animal e vegetal observável, além de principalmente ter diversas manifestações culturais e nas quais o negro sai desse lugar de escravo para protagonista de aventuras, de construtor de sociedades, de indivíduo que historicamente também trouxe e traz contribuições para a humanidade. Os versos do poeta negro e brasileiro Solano Trindade não deixam de nos mostrar as perversidades do que fizeram aos negros em “Canto negro”⁹ mas nos encantam com a beleza da cor, da força que há nas formas estéticas de vestimentas, no preparo de comidas e cantos as entidades religiosas, por exemplo.

Com essas três narrativas acima citadas pode-se criar inúmeras atividades em sala de aula, pois com as Leituras pode-se trabalhar em ciências com a riqueza natural da África, trazendo inclusive novos aprendizados sobre plantas, animais, etc. Também é possível brincar com a **Bia na África** e trazer músicas que sejam do Egito, como citado no livro, por exemplo, ou que falem de lugares do continente africano. Para as crianças (considerando Educação Infantil e Anos Iniciais), identificar a **Bia** - personagem como uma criança negra que viaja, que faz aventuras - é importante para que desde pequenas se sintam representadas, que construam suas identidades enquanto crianças negras e para que as crianças não negras cresçam com a compreensão de um lugar outro para o corpo negro entendendo que este também pode estar em lugar de destaque positivo e sucesso.

Outro material que também é possível recorrer é o vídeo “*Meu Deus- Nove crianças e suas religiões*”¹⁰, pois numa linguagem infanto-juvenil ele nos ensina a respeitar todas as manifestações religiosas, inclusive as africanas e afro-brasileiras. Oportunizar que as crianças contem se frequentam ou não algum templo é criar

7 Carvalho, Carlos Alberto de. Histórias de ouvir da África fabulosa. Ilustrações: Mauricio Paniel. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2008.

8 Dreguer, Ricardo. Bia na África. Ilustrações: Avelino Guedes e Rogério Borges. São Paulo: Moderna, 2007.(Viagens da Bia)

9 Trindade, Solano. Canto negro. Apresentação de Zenir Campos Reis. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

10 Ver em: <http://www1.folha.uol.com.br/serafina/2015/01/1560920-criancas-de-9-religioes-diferentes-desenham-seu-jeito-de-encarar-deus.shtml>

também um espaço de diálogo que valorize a diversidade e a tolerância religiosa no espaço da sala de aula e, consequentemente, uma aposta para aplicação disso na sociedade.

Como recorte cinematográfico, utilizamos o filme: *“Kiriku e a Feiticeira”*¹¹, para mais uma vez ver crianças negras como protagonistas de aventuras e trabalhando suas identid/ ades representadas com uma imagem positiva.

Para a criança é importante estar em movimento e também é através das brincadeiras que o sujeito se constrói. Há um material precioso de brincadeiras, na verdade uma apostila de jogos infantis africanos e afro-brasileiros¹² que também nos ajuda a criar aulas mais lúdicas com ferramentas étnico-raciais. Um olhar atento também aos brinquedos para ver se representam brancos e negros e outros grupos étnicos como indígenas, ciganos, asiáticos... É interessante para trabalhar desde sempre com a diversidade.

Há também um arsenal de músicas para se trabalhar história e geografia de uma maneira crítica e com inclinação do/a professor/a em situar os/as alunos/as no espaço-tempo devido é possível trabalhar aquilo que é de proximidade do/a aluno/a como, sua família, o ambiente em que vive, sua identidade, ou seja, o seu mundo concreto levando-o/a enxergar para além de seu ciclo também. Algumas músicas que podem ser utilizadas são: *“Zumbi - Jorge Ben”*¹³, *“Identidade - Jorge Aragão”*¹⁴, *“Canto das três raças - Clara Nunes”*¹⁵, dentre outras.

Como outrora colocado, é importante valorizar a identidade de cada um, trabalhar sua própria aceitação bem como o respeito aos/as colegas. Trabalhos de desenhos que valorizem sua imagem, sua cor, sua família, a religião que frequenta ou não, o lugar onde se vive... Ajudam a fortalecer e empoderar os alunos/as. Atualmente, o/a professor/a que se compromete com uma educação crítica vai encontrar múltiplas ferramentas na *Web* para trabalhar com a temática étnico-racial. Inclusive a oferta de cursos online tem se tornado comum entre as redes sociais.

Assim, como educadora socialmente reconhecida como branca, opto pela militância de colaborar na luta daqueles que historicamente tem (re)existido pelo seu valor, pela sua dignidade, pela sua resistência. Fazendo parte do grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo(s), Interculturalidade e

11 Idem: <https://www.youtube.com/watch?v=vRxhp-hsjzI>

12 Idem: <http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Apostila-Jogos-infantis-africanos-e-afro-brasileiros.pdf?747400>

13 Ouça em: <https://www.youtube.com/watch?v=ge5BZjVVKpQ>

14 Idem: <https://www.youtube.com/watch?v=9IXLk6p8Xrc>

15 Idem: <https://www.youtube.com/watch?v=CRwWjL11Mvw>

Pedagogias Decoloniais – GFPPD, onde vemos essas temáticas como insurgentes e necessárias não teria como permanecer refratária as mudanças advindas dos movimentos negros, dos movimentos sociais populares e dentre tantos movimentos por uma sociedade, política, educação *Outra*.

PARA CONCLUIR O DIÁLOGO PROPOSTO

O diálogo proposto buscou trazer questões aos/as interlocutores/as que atuam no campo educacional e/ou que se encontrem atravessados pela importância social deste tema. Notadamente, a defesa a ser feita é de uma perspectiva *Outra* para a educação desde os anos iniciais. Pois acreditamos na importância fundamental desta etapa da vida na construção da subjetividade e identidade dos sujeitos, consequentemente, se desde sempre construirmos uma educação contra hegemônica estaremos a caminhar rumo a uma educação *Outra* que valorize e oportunize os aspectos antirracistas, decoloniais e interculturais trazidos nesse texto.

Nesse jogo de rupturas, tornou-se evidente as urgências e as escutas pouco enfrentadas na/pela pedagogia hegemônica – principalmente em ambiências formais de educação - de combate aos preconceitos etnicorraciais e propostas pedagógicas decoloniais que valorizem as diferenças culturais, ressignificando as epistemologias para que formas outras de viver, ser e compreender sejam possíveis. Nesta direção, deixamos aberto o diálogo para (re)pensarmos nossa educação e nossa prática epistêmica e pedagógica, ao mesmo tempo em que seguimos na busca de compreendermo-nos como sujeitos que vivem as heranças coloniais através da Colonialidade/Modernidade e que caminham para ações efetivas emancipatórias decoloniais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariès, Philippe (2015). História social da criança e da família. 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Arroyo, Miguel G. (2013). Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.
- Arroyo, Miguel G. (2014). Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Borba, Ângela Meyer (2007). A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. Revista Criança do Professor de Educação Infantil, n. 44, p. 12-14.
- . Culturas da Infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil - 2005. 298 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília. 2004.

_____. Lei 10639/03, de 9 de janeiro de 2003.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília MEC/SEF. 1997

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

Candau, Vera Maria (2012). Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (Orgs.). Didática crítica intercultural *aproximações*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.

Candau, Vera Maria Ferrão & OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (2010) Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. (pp. 15-40). Educação em Revista - Belo Horizonte, v. 26, n. 01.

Corsino, Patrícia (2003). Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro– 2003. 321f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC.

Del Priori, Mary (2000). *Apresentação*. In: DEL PRIORI, Mary (org.). História das crianças no Brasil. (pp.7-18). 2a edição. São Paulo: Contexto.

Fanon, Frantz (2013). Os Condenados da Terra. Editora UFJF - Juiz de Fora. 2ª reimpressão.

_____. (2008). Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA.

Freire, Paulo (2014). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

Guimarães, Daniela (2008). Educação de corpo inteiro. In: O corpo na escola. Salto para o futuro. Ano XVIII boletim 04.

Libâneo, José Carlos (2012). As Relações “dentro-fora” na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos & ALVES, Nilda (Orgs.). Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Ed. Cortez.

Kramer, Sonia (1996). *Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin*. In KRAMER e LEITE (orgs). Infância: fios e desafios da pesquisa. (pp. 13-38). Campinas, SP: Papirus.

Maldonado-Torres, Nelson (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. (pp. 127-167). Bogotá: Universidad Javeriana- Instituto Pensar, Universidad Central- IESCO, Siglodel Hombre Editores.

Mignolo, Walter (2005). A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do*

- saber: eurocentrismo e ciências sociais.* (pp. 71-103) Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso.
- Mignolo, Walter (2010) Desobediência epistémica. Retórica de lamodernidad, lógica de lacolonialidad, y gramática de ladescolonialidad. Buenos Aires: Edicionesdel Signo.
- Miranda, Claudia (2013). Currículo decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico raciais: desafios político-pedagógicos frente a Lei 10.639/2003. Revista da ABPN, v. 5, n. 11, p. 100-118. 2013.
- Miranda, Claudia (2017). Clandestinización y re-existenciadiasporica: horizontes expedicionários e insurgência em Afroamerica. In: Mas Allá Del Decênio de Los PueblosAfrodecendientes. SEPTIEN, Rosa C. & BIDASECA, Karina Andrea (editado) – 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017- Libro Digital, PDF.
- Miranda, Claudia & Pimentel, Fernando Guimarães (2015) Currículo de História na UERJ e na UFRJ: todos os caminhos levam à Europa?. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 3, p. 793-815.
- Quijano, Aníbal (1992) Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: Los conquistados. 1492 y lapoblación indígena de las Américas (pp. 437-447.) Edição HeraclioBonilla: Tercer Mundo-LibriMundi, Bogotá.
- Quijano, Aníbal (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. (pp. 227-278). Edgar Lander (org). Coleção SurSur, CLACSO, Cidade Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Quijano, Aníbal (2007). Colonialidaddel poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más alládel capitalismo global. (pp. 93-126). Bogotá: UniversidadJaveriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, SiglodelHombre Editores.
- Tobias, José Antônio (1986). História da Educação Brasileira. 3ª edição. São Paulo: IBRASA.
- Walsh, Catherine (Ed.) (2013). Pedagogias Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: EdicionesAbya-Yala.
- Walsh, Catherine (2005). Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C.*Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: EdicionesAbyayala.

EIXO 8

FORMAÇÃO DE

PROFISSIONAIS DE

EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA

NARRATIVAS DOCENTES SOBRE BRINCAR NA INFÂNCIA: AMPLIANDO OLHARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Carla de Oliveira Ferroni
Universidade Federal de São Carlos/ SP/ Brasil
ferronicarla09@gmail.com

Aline Sommerhalder
Universidade Federal de São Carlos/ SP/ Brasil
sommerralinel@gmail.com

Luana Zanotto
Universidade Federal de São Carlos/ SP/ Brasil
luanazanotto@yahoo.com.br

RESUMO

O presente texto aborda a temática da formação de professores de infância como campo de conhecimento científico no contexto da extensão universitária. Origina-se de uma pesquisa acadêmica brasileira concluída que tratou de narrativas docentes sobre brincadeiras do período de infância de professoras. Objetiva identificar saberes e experiências de vida formativas vividas nas infâncias e trazer contributos para discutir a formação de professores. De natureza qualitativa, a investigação deu-se como estudo de caso. O material biográfico foi coletado na pesquisa de campo, envolvendo cinco participantes (professoras em exercício profissional com crianças ou em formação inicial), em um projeto de extensão universitária. Recorreu-se a narrativas escritas e narrativas orais, as últimas realizadas em rodas de conversa nos encontros do referido projeto de extensão.

Os dados foram organizados em eixos temáticos e analisados na perspectiva qualitativa, a partir de referencial teórico. Os resultados revelam a centralidade do brincar como forma de viver a vida na infância, presente na cotidianidade e em vários contextos vividos pelas professoras; as significativas aprendizagens adquiridas nas experiências lúdicas; o brincar como operador no compartilhar de saberes essenciais para a vida, como o convívio humano e a preservação e aprendizagem de repertório da cultura lúdica. Os resultados mostram-se como potentes recomendações para fundamentar processos de formação de professores, especialmente no que se refere ao reconhecimento e a análise teorizada de saberes e das experiências de vida como mobilizadores de aprendizagens para o exercício profissional, assim como do lúdico como operador central de desenvolvimento humano, na educação das infâncias.

Palavras-chave: Narrativas docentes. Brincar na Infância. Formação de Profissionais para a Infância.

INTRODUÇÃO

O texto apresentado é decorrente de uma pesquisa brasileira concluída. Parte da consideração de que é necessário valorizar os professores/as¹ que, muitas vezes, são desprestigiados em relação às outras profissões, ou seja, não são valorizados em suas falas e expressões de ideias, assim como experiências pessoais. Reconhece-se que no campo da formação de professores, ainda é tênue a visibilidade do valor das experiências pessoais em processos de constituição do ser professor. Parte-se ainda do entendimento de que os professores aprendem e se formam ao longo da vida, e não somente em cursos de formação inicial (licenciaturas).

Em processos de formação de professores ocorre, por vezes, um empobrecimento formativo, dado que se busca anular ou mesmo não admitir a história de vida de cada um/a, em uma perspectiva de esvaziamento do humano - cindido na sua humanidade e tempo e suas marcas de humanidade (como ideias, concepções, crenças, enfim, representações) deixadas por essas histórias, mas que também se apresentam nas práticas pedagógicas (no agir) de professores com as crianças. Não se valoriza o professor como sujeito autor, capaz de analisar o que foi aprendido na vida social.

1 O magistério não é uma profissão que, na atualidade, tem valorização e interesse pela sociedade, devido a seu baixo desprestígio social, baixa remuneração e condições de trabalho.

2. Apoio financeiro da CAPES/Brasil.

Na contemporaneidade, a experiência humana² é considerada como algo medíocre e desvalorizada, trazendo uma leitura de formação de profissionais (professores) ‘coisificados’, que devem ficar sob a condição de audiência passiva de informações, sendo retalhados de suas histórias. Nesse sentido, precisam ser capacitados, reciclados e treinados.

Destaca-se a importância de estudos que desencadeiam uma ação de conhecimento e reflexão das experiências pessoais de professores/as, de modo a relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente (Souza, 2006).

Compreender histórias de vida dos docentes se faz relevante em processos de formação de professores, pois oportuniza a autorreflexão e reflexões coletivas sobre a docência e as práticas pedagógicas, acentuando o olhar sobre as formas personalizadas de atuação em salas de aula. A troca e a partilha de vivências e saberes³ construídos com colegas, e o que estas alimentam as práticas docentes, são possibilidades que adicionam pertinência aos estudos nesse campo, conhecendo e entendendo também a socialização e a compreensão das formas de ensinar que vão sendo edificadas com as histórias de vida (Kenski, 1994).

Os estudos sobre a influência de vivências anteriores dos professores em suas formas de ensinar podem ser considerados como contribuições importantes para a compreensão de seus comportamentos em sala de aula. Mais importante ainda é que o professor tome consciência da origem da própria prática e da forma como considera o seu trabalho, a relação com o ensino e os próprios alunos. O retorno ao passado pode esclarecer as simpatias e aversões que sentiu, as crenças e preconceitos em relação ao conteúdo da matéria que leciona ou ao grupo de alunos que ensina. A análise e a discussão das marcas do passado podem levar à compreensão da repercussão na vida profissional de diferentes situações vividas: crises, mudanças, rupturas, sucessos e fracassos. [...] Vem mostrar que a imagem do bom professor que marca os alunos não depende exclusivamente da competência teórica, ainda que seja um dos fatores determinantes (Kenski, 1994, p. 47).

Por meio de narrativas, restauramos o exercício de rememorar o vivido, incentivamos a memória de professores para que contem suas histórias, seus sentidos esquecidos e se vejam como sujeitos autores, comunicáveis, pensantes, fortalecendo um processo de educação compartilhada, para além de colaborar com uma formação para o diálogo e para ações de forma solidária, sensível e humanizadora (Passeggi; Souza & Vicentini, 2011; Josso, 2004).

2 Por compreensão de experiência, tomamos como referência Jorge Larrosa (2002).

3 Tomamos a ideia de saberes (saberes da experiência) na perspectiva anunciada por Tardif e Raymond (2000).

Souza (2012) expressa suas reflexões a respeito da importância e relevância em trabalhar com narrativas das histórias de vida na formação de professores, no que tange a possibilidade de o professor reconstruir e refletir suas experiências formativas, pessoal e profissional, desencadeando espaços para a compreensão de sua prática docente, por meio da autorreflexão (compreensão de si), sendo sustentado por suas vivências.

As memórias pertencentes ao ser humano carregam seus mais profundos questionamentos, indagações, sonhos e anseios, refletem a subjetividade e se relacionam diretamente ou indiretamente com as ações desse humano no mundo (Bosi, 2003). Pesquisar a história de vida de professores, especialmente o brincar, é fundamental, uma vez que nos cursos de formação de professores, comumente, são escassas as disciplinas a respeito dessa temática.

A inclusão da ludicidade nos cursos de formação do educador infantil se faz necessária não só porque respalda teoricamente esses profissionais sobre a importância dos jogos e brincadeiras na infância, mas, porque, através desses, o próprio professor terá condições de conhecer melhor o seu aluno, a partir das brincadeiras e dos jogos que ele propiciará aos seus educandos (Santos, 2010, p. 111).

Somado a isso, há uma imagem social de que o brincar é uma atividade não séria, de passatempo e diversão infantil, não produtiva no contexto escolar, sobretudo nos processos de ensino e aprendizagens de crianças.

De acordo com o Ministério da Educação Brasileiro (MEC, 2010) brincar é um direito das crianças, e ainda considerado uma forma de expressão, interação e linguagem infantil. Brincar é fundamental para o desenvolvimento das crianças, para interações com o mundo, possibilitando compreender e aprender as situações do dia a dia. Tanto o jogo quanto a brincadeira são atividades sérias, porém opostas a realidade (Sommerhalder & Alves, 2011), podendo ser comparadas a seriedade que o adulto possui em relação ao seu trabalho (Kishimoto, 2011).

Vale ressaltar que o conhecimento e reflexão sobre as experiências pessoais por meio de lembranças, por exemplo, de brincadeiras de infância⁴ é uma forma de tornar as vozes do magistério públicas e reconhecer que essas memórias criam representações (e saberes) de destaque (por exemplo, sobre ser criança, sobre o brincar, sobre ser aluno e ser professor, sobre ensinar e aprender) para professores/as que atuam ou atuarão com crianças.

4 Tomamos como referência o pensamento de Chateau (1987, p. 14) “a infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta”, sendo a infância como outro desconhecido e estranho para nós adultos, um sujeito que carrega a novidade, sendo desafiador para nós adultos encontrando-se com esse outro criança.

Nesse sentido, estabeleceu como questão de pesquisa: O que revelam memórias lúdicas da infância de professoras, em uma ação de formação universitária? Teve por objetivo identificar saberes e experiências de vida formativas vividas nas infâncias e trazer contributos para discutir a formação de professores.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo⁵ reuniu relatos de histórias de vida na infância de um grupo de professoras em ação de formação lúdica. De caráter qualitativo, descritivo e exploratório (Minayo, 2010), encaminhou-se como estudo de caso (Ludke & André, 1986; Yin, 1984), inspirado na abordagem de histórias de vida. Foi realizado em uma atividade de Extensão Universitária intitulada “Formação Lúdica de Professores⁶: construindo saberes e fazeres da prática pedagógica”

Em relação à inspiração na abordagem de histórias de vida, a partir das memórias das participantes, partiu-se da consideração do método biográfico, como um método educativo, utilizando-se como instrumento a narrativa (oral e escrita). Assim, Souza (2004, p. 13) afirma: “A pesquisa com narrativa funciona como colaborativa, na medida em que quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação e formação de si”.

A “Formação Lúdica” teve entre seus objetivos: concretizar oportunidades para discussões, reflexões e construções de conhecimentos teóricos e práticos relacionados ao lúdico nas práticas pedagógicas com crianças, focalizando a formação lúdica de professores.

Do total de 25 participantes da extensão, foram selecionados cinco como sujeitos desta pesquisa, considerando os seguintes critérios estabelecidos na pesquisa: três professoras da rede pública de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo/Brasil, dos quais dois foram docentes atuantes na educação infantil, um docente em exercício no primeiro ano do ensino fundamental e dois estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Tivemos como instrumentos na pesquisa de campo, quatro narrativas escritas e quatro rodas de conversa temáticas, essas últimas compostas por narrativas orais e versaram sobre conteúdos provenientes de lembranças da

5 Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade. Parecer de aprovação: 1.680.413

6 Atividade registrada em edital da ProEx – Pró-reitoria de extensão da Universidade (oferta 2016), sob processo n.: 23112.001025/2016-34 e com a devida aprovação de oferta.

infância e enfatizaram jogos, brincadeiras e brinquedos vividos em período de infância. As rodas de conversa foram filmadas com duração aproximada de 30 minutos. As filmagens foram transcritas na íntegra e a organização dos resultados foi realizada por meio de eixos temáticos, sendo a análise feita na perspectiva qualitativa, à luz do aporte teórico escolhido (Minayo, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção destacamos alguns dos resultados encontrados e organizados nos eixos temáticos: 1. Cultura Lúdica na infância; 2. A vida na infância.

No eixo 1: *Cultura Lúdica⁷ na Infância*, as narrativas revelaram saberes e experiências de vida que os geraram, relativas às brincadeiras de infância (quais brincadeiras), partilhas com outras pessoas em contextos de brincadeiras e saberes sobre como os jogos e as brincadeiras deveriam ser realizados (regras, estrutura), indicando ainda a transmissão, preservação, circulação e a aprendizagem de repertório da cultura lúdica. Foram destaques os depoimentos que indicaram que na infância as professoras brincavam a todo o momento, e que em qualquer lugar era hora e espaço para a brincadeira acontecer. Ou seja, um conjunto de saberes provenientes dessas experiências lúdicas que marcam as suas ideias e crenças sobre viver a vida nas infâncias.

Eu acho que brincar não tem lugar, a criança brinca o tempo todo, a todo o momento ela tá fazendo alguma coisa e de repente ela tá brincando com aquela coisa, né; não tem lugar específico pra brincar, não vejo isso, acho que o brincar é muito no momento. (Ana, 4º roda de conversa – narrativa oral).

A pesquisadora diz: em que momento a gente a gente brinca? Malu responde: todos, (Malu, 4º roda de conversa- narrativa oral).

Cabe dizer que a presença intensa do brincar na vida da criança não significa que ela desconheça o que é o mundo da fantasia, do imaginário e a diferença com a realidade (Pereira, 2009).

Os depoimentos informaram que para brincar não havia local ou tempo específico, tendo espaços mais marcantes: no quintal de suas casas, na zona rural

7 Por cultura lúdica, tomamos o pensamento de Brougère (2011) para a compreensão desses resultados. Para esse autor, a cultura lúdica é um elemento que torna possível a inserção do sujeito no jogo, fazendo com que este seja plausível, sendo permitido o início da brincadeira, produzindo uma realidade diferente da vivida no dia a dia.

(local onde as participantes moravam ou tinham avós e tios que lá viviam), na natureza, na rua (quando se deslocaram para a zona urbana e na escola).

Brincava muito no quintal de casa, no balanço feito nos galhos do pé de ameixa e passava finais de semana e férias na colônia da Fazenda Canchim, brincando na natureza. Balançava na ameixeira, fazia da goiabeira uma espaçonne e viajava para o universo, pegava borboletas, flores, pássaros e peixes. (Rosa, 1º narrativa escrita).

As experiências lúdicas de infância, primeiramente, aconteceram com os familiares, posteriormente houve a ampliação dessas relações sociais, a partir do contato com outros espaços e pessoas. Além disso, as brincadeiras e jogos preferidos na infância foram: brincar de escolinha, de peteca, de amarelinha, de vai e vem, com bonecos feitos de chuchu e abacate, de casinha, de pega-pega, de esconde-esconde; brincavam de boneca, de fazendinha, de queimada, de pular corda, de subir em árvores, de jogo da velha, de stop, de forca, de cinco marias, etc.. As narrativas revelaram a cultura lúdica pertencente a esse grupo de participantes e um conjunto de saberes sobre essa ludicidade na cotidianidade das infâncias.

Quando criança brincava com minhas bonecas, bola e gostava bastante de carrinhos, já que meu pai tinha uma coleção. (Laura, 1º narrativa escrita).

As lembranças das participantes foram repletas de saudosismos, pois rememorar um período de vida cheio de descobertas e aprendizagens gerou, segundo essas participantes, sensações de alegria e de prazer. “Impossível falar do tempo de criança sem lembrar as brincadeiras de rua, das cantigas de roda, dos jogos de procurar e pegar, correr e pular e muitos outros que nossa memória guarda com muito carinho” (Moreno, 2001, p. 100).

O eixo *A vida na infância* apresenta sensações e sentimentos sobre esse tempo da infância, de modo que as experiências de viver a infância, que incluem o conviver com outras pessoas e as marcas deixadas por esses processos de socialização, alimentaram seus processos de formação como seres humanos. Destacam-se as relações de amizades construídas nesse período e que permanecem vivas nas memórias, assim como permanecem nas lembranças os locais, as casas, os cheiros, as sensações e as pessoas de convívio.

Enfim, adoro lembrar minha infância e, na verdade, sempre acabo revivendo essa fase, pois meus pais continuam morando na mesma casa que fui morar quando estava com seis anos e meio, os pais das minhas amigas que narrei, moram nas mesmas casas, só minhas amigas, que como eu, seguimos nossos caminhos, formamos nossas famílias e mudamos de lá!. (Renata, 1º narrativa escrita).

Sobre o apontamento de Renata, Bosi (2003) assinala que uma família que viveu por anos a fio em um determinado bairro cria laços e estabelece relações com seus vizinhos, desencadeando lembranças marcantes para as crianças, ressaltando as vivências íntimas, as trocas de experiências e o compartilhamento de vivências e aprendizagens sobre a vida.

Referente à infância, no que tange saberes sobre o brincar e com quem brincavam, Laura relatou doces lembranças a partir do vivido com o bisavô e do local onde sua infância ocorreu, anunciando momentos que envolveram ainda rotinas escolares, lições de casa e brincadeiras no terreno localizado ao lado externo da casa onde moravam.

Meu bisavô, o “nono” como todos os bisnetos o chamavam, gostava de ver o meu rendimento escolar. Uma vez por semana, mostrava meus cadernos e ele e, se estivessem caprichados, ele me dava um dinheirinho ou me trazia um presente, que era um doce, um lápis, um caderno e etc.. Isso com 5 ou 6 anos. Após isso, entrei na escola e minha mãe era rígida com regras de estudo, minha rotina era assim: acordava, ia à escola, chegava e almoçava. Descansava até as 14h (assistindo um pouco de TV – chaves e chapolin no SBT), após isso, fazia a lição de casa, revisávamos o que eu tinha escrito e aprendido em sala de aula, e após isso podia brincar fora de casa, no terreno onde morávamos. (Laura, 1ª narrativa escrita).

Um aspecto revelado na pesquisa corresponde às sensações e emoções vividas nessas infâncias, nem sempre boas e felizes. Por vezes dolorosas e delicadas, marcadas por situações negativas envolvendo a educação escolar, mas que impulsionaram a escolha por seguir a carreira docente.

Rosa relata suas vivências da infância no contexto escolar pautadas em poucas alegrias, entretanto diz que essas vivências permitiram pensar na docência como um caminho positivamente a ser trilhado.

Acredito que o contraditório tenha me direcionado à docência, pois minhas vivências de infância na escola foram bastante difíceis e ruins, com raríssimas alegrias e sensações de prazer. (Rosa, 4ª narrativa escrita).

O ser humano é dotado de sentimentos, sensações, emoções que o move no mundo, interferindo em seu modo de agir, pensar, viver, sendo constituído de conhecimentos e aprendizagens sobre si e sobre o mundo caracterizando sua formação. Assim, temos que esse professor é construído de memórias e lembranças de sua infância e todo período de vida, descobrindo e desvelando o meio em que habita até o fim de sua vida e carreira profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer histórias de vida das participantes, por meio de narrativas orais e escritas, possibilitou compreender que as escolhas profissionais e os modos de agir ao exercer a docência com as crianças são alimentados também por situações experienciadas nas infâncias vividas.

O eixo temático *Cultura Lúdica* possibilitou identificar saberes e experiência de vida relativas à cultura lúdica na infância, ao recordarem quais eram as brincadeiras, regras de jogos, ou ainda em que lugares brincavam, com quem e com o quê brincavam. O brincar acontecia primeiramente no interior das famílias, com avós, tios, primos, irmãos e se estendia para a relação com os vizinhos, amigos do bairro e depois para o contexto escolar.

Episódios narrados mostraram que quando crianças, essas profissionais brincaram em vários lugares, sem tempo específico, brincaram em sítios, quintal de suas casas, ruas, escolas e com a natureza. Evidenciaram ainda brincadeiras e jogos preferidos. Os destaques ficaram para amarelinha, peteca, escolinha, casinha, pega-pega, esconde-esconde, entre outros. Foram anunciadas regras e os brinquedos confeccionados com materiais da natureza, por exemplo: galhos, pedras, frutas, folhas, pedacinhos de papel e também o interesse pelos brinquedos industrializados.

Em *A vida na infância* tivemos lembranças da época da infância e sutis reflexões sobre esse período da vida, revelando pessoas marcantes e situações corriqueiras vividas na infância, sendo recordações que envolveram relações familiares, o cotidiano da casa, da escola, carregadas de sentimentos e emoções, como alegrias, prazeres e dissabores.

Das experiências vividas na infância, há saberes aprendidos sobre brincar, sobre ser criança, sobre a ludicidade na vida escolar e na cotidianidade e sobre viver a vida nas infâncias que alimentam a formação do ser professor e que, merecem aproximação por uma lente de análise, de modo a conhecer, (re)analisar, problematizar e (re)aprender sobre a perspectiva formativa de ser humano que essas ideias e crenças construídas e incorporadas tomam como base.

Colocar em evidência esses saberes faz com que sejam objetos de análise e investigação é uma ação crítica que não somente valoriza as aprendizagens que ocorrem na cotidianidade do viver a vida, por meio das experiências pessoais, da operatividade das histórias de vida no ser professor, mas sim também possibilita um (re)pensar e (re)aprender a docência com crianças, a partir do vivido nas infâncias.

A análise dos resultados evidencia potentes recomendações para fundamentar processos de formação de professores, especialmente ao reconhecimento e análise teorizada de saberes de experiência de vida como mobilizadores de

aprendizagens para o exercício profissional e do lúdico como operador central de desenvolvimento humano. Esses indicadores devem estar presentes e de forma aprofundada nas formulações de políticas e práticas de formação de professores que atuarão na docência com crianças.

REFERÊNCIAS

- Brasil. MEC, SEB. Resolução CNE/CEB 7. (2010). Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.
- Bosi, E. (2003). *O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Brougère, G. (2011). A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, T. M. (Org). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning (pp.19-32).
- Josso, M-C. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.
- Kenski, V. M. (1994). Memória e Ensino. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, 90. Consultado em junho, 2018, em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/891>
- Kishimoto, T. M. (2011). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Cengage Learning.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19. Consultado em junho, 2018, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária.
- Minayo, M. C. S. de (org.). (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moreno, G. L. (2001). Jogos tradicionais infantis: aprendizado, memória e presença no contexto escolar. In: Santos, S. M. P. dos (Org). *A ludicidade como Ciência* (pp. 100-115). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Passeggi, M. da C. & Souza, E. C. de, Vicentini, P. P. (2011). Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. Consultado em setembro, 2018, em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982011000100017&script=sci_abstract&tlng=pt
- Pereira, E. T. (2009). Brincar e criança. In: Carvalho, A., Salles, F., Guimarães, M. & Debortoli, J. A. (Orgs.). *Brincar (es)* (pp. 17-28). Belo Horizonte: Editora UFMG; Pró-reitora de Extensão.
- Santos, S. M. P. dos. (2010). *O brincar na escola: Metodologia Lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Sommerhalder, A. & Alves, F. D. (2011). *Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender*. Curitiba, PR: CRV.
- Souza, E. C. de. (2006). *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Souza, G. C. de. (2012). *Subjetivação docente: A singularidade constituída na relação entre professor e a escola*. (Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo). Consultado em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16082012-114112/pt-br.php>
- Souza, E. C. de. (2004). Memórias e Trajetórias de Escolarização: abordagem experimental e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. *29ºAnped, GT: Educação fundamental*, 13. Consultado em <http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t133>
- Tardif, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, 21(73), Consultado em dezembro, 2018, <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>
- Yin, R. K. (1984). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman.

O CORPO E O MOVIMENTO NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ana Paula Abrahamian de Souza
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil
apabrahamian@hotmail.com

RESUMO

A presente comunicação é parte integrante das experiências realizadas com um grupo de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil, que, desde o ano de 2014, refletem sobre o corpo enquanto linguagem, a partir de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão com possíveis rebatimentos para intervenções estético-pedagógicas com crianças na Educação Infantil.

Partimos da problemática instaurada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura no que se refere ao silenciamento do corpo e do movimento nos currículos universitários. O que se observa é que a universidade brasileira tem formado educadores com poucos repertórios para atuação com a linguagem corporal na e para a Infância, que tendem a perpetuar discursos cristalizados em modos particulares assentados no racionalismo cartesiano que tomam como premissa o corpo homogêneo, único e docilizado.

Tomamos como premissa para esta experiência a Dança/Educação, por mostrar-se enquanto uma prática que se propõe PARTICIPATIVA, através do estímulo à experimentação e criação artísticas; CRÍTICA, à medida que leva os/as alunos e alunas a fazerem reflexões sobre os seus corpos; INDIVIDUALIZADA, por tomar cada corpo em sua singularidade;

e CONTEXTUALIZANTE: através da análise e compreensão dos corpos imersos num conjunto de práticas culturais.

Um aspecto que chamou atenção foi o envolvimento dos/das estudantes na proposta da experiência, o que emerge a necessidade de suprir uma demanda por qualificação, advindas das próprias lacunas dos cursos de Licenciatura. Entendo ser necessário a reflexão sobre a formação docente em que o professor não seja apenas competente tecnicamente, ligado simplesmente a aplicação e ao manejo de um conjunto de técnicas e métodos prescritivos, mas numa perspectiva crítica em que o docente seja um sujeito reflexivo, propositivo e revolucionário em seu fazer. Para a formação do professor, essa reflexão torna-se premissa, posto que a própria contextualização dessa área do conhecimento nos espaços da educação formal traz uma compreensão bastante limitada sobre o corpo, sobre o movimento e sobre o processo de desenvolvimento na Infância. Assim é sendo uma problemática que diz respeito aos possíveis rebatimentos que a corporeidade pode trazer a *práxis* pedagógica do professor, que se sobrepõe e cria interfaces com a educação dos sujeitos em sua integralidade.

Palavras-chave: Formação de Professores; Corpo; Infância

1. MOVIMENTOS INICIAIS: A PROBLEMÁTICA DA INSERÇÃO DA CORPOREIDADE NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A problematização sobre a inserção do corpo e do movimento nos currículos dos cursos de formação de professores nas universidades brasileiras é uma história recente, que ganha relevância com um conjunto de discussões políticas e conceituais¹ (MARQUES, 1996; STRAZZACAPPA, 2006) considerados desencadeadores de mudanças. No tocante à legislação, o Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, pela Resolução CNP/CP, n. 01, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, aponta um avanço quando define “a aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial” (BRASIL, 2006) , eviden-

1 Leia-se aqui a Lei de Diretrizes Nacionais da Educação 9.394/96.

ciando a importância do trabalho e das experimentações corporais na formação de professores para atuarem com a Educação Infantil.

No entanto, apesar do avanço das discussões teóricas e legais, ao me debruçar nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Pedagogia percebo que as questões marcadas pelo corpo e pelo movimento ainda não têm visibilidade nos currículos, apesar de representar um dos eixos da Cultura Corporal, que é trabalhado enquanto aporte teórico nos cursos de Licenciatura em Educação Física, sendo também uma das linguagens artísticas do campo do conhecimento Arte e que deveria ser trabalhada nas aulas de Metodologias e Práticas Pedagógicas do Ensino da Arte nos Cursos de Pedagogia. O que se observa atualmente é que a universidade brasileira tem formado professores pouco preparados para atuarem com esta linguagem, e que tendem a perpetuar práticas cristalizadas das dancinhas escolares, com seus movimentos estereotipados e repetitivos que são produzidas nas diferentes comemorações durante todo o ano letivo, que se inicia no Carnaval e finaliza no Natal.

É neste contexto que se apresentam os desafios e os questionamentos que este texto tem por objetivo refletir: como promover uma reflexão sobre o corpo e o movimento na universidade a partir de um diálogo crítico-reflexivo nos cursos de formação de professores? Como propor novas perspectivas de/para a formação de professores que promova vivências artísticas/estéticas a partir das diferentes corporeidades dos indivíduos? Nesse aspecto, apresento algumas experiências estético-artísticas-pedagógicas realizadas com um grupo de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil, que, a partir do ano de 2014 podem refletir sobre a linguagem corporal, para possíveis intervenções estético-pedagógicas com crianças na Educação Infantil.

Assim, este trabalho está sendo caracterizado por *movimentos* de uma dança que estou imaginando. Esta ideia de movimento traz também um caráter não-estático, dinâmico, em constantes resignificações. No *Movimento Um* trago a reflexão sobre o Ensino da Dança na contemporaneidade, me filiando às reflexões da Dança/Educação. No *Movimento Dois* procuro relatar a experiência vivida no campo de um projeto de ensino e de extensão na qual sou docente e coordenadora, desde o ano de 2014. Para finalizar essa dança, nas Considerações Finais, procurei retomar os objetivos anunciados no texto percebendo o potencial dos espaços formativos da universidade como capazes de propor de vivências (e conflitos) entre teoria e prática numa dinâmica dialógica e compromissada com a formação de professores no Brasil.

MOVIMENTO UM: O QUE É MESMO DANÇA/EDUCAÇÃO?

A observação do mundo das Artes evidencia um movimento questionador sobre o próprio estatuto de existência das mesmas, como observa Marques (1996

A arte mudou. Na verdade, mudou o conceito de arte. Depois que Duchamp levou o mictório para o museu (os ready-made); que Andy Warhol pintou latas de sopa Campbell's; que John Cage escreveu 4'33; que Steve Paxton criou seus Walking Pieces, não se pode mais dizer que existe a Obra de Arte, feita para ser contemplada à distância por uma platéia selecionada (MARQUES, 1996, p. 17).

A dança foi atingida por esses rumos estatutários, se constituindo por peças que desafiam a existência de códigos pré-estabelecidos, como o da dança clássica ou acadêmica, como também o da dança moderna, procurando-se, cada vez mais, outras maneiras de ser e fazer dança, ora privilegiando o corpo, o contexto, ou o conteúdo, ora incorporando e interagindo com novas formas de expressão artística, surgidas na manipulação ilimitada das tecnologias como o vídeo, a holografia, a comunicação computadorizada, etc. (BANES, 1980), sendo definida por Gehres (2008),

Como um texto cujos significados são negociados a cada vivência/experimentação, a dança é, bem como outras formas de significação sociocultural, processo, e não produto, de criação/recriação do homem com seu mundo [...]. Assim entendida, uma dança é, em outras palavras, uma maneira de existência humana a qual não pode ser aprisionada nos limites de uma descrição, demonstração ou apresentação (GEHRES, 2008, p. 14).

No entanto, apesar da mudança conceitual sobre o estatuto da dança na contemporaneidade, o seu ensino na continua arraigado a discursos cristalizados em modos particulares assentados no racionalismo cartesiano que tomam como premissa o corpo homogêneo, único, estável, docilizado e sedimentados em ideais de beleza, que são transpostos para as aulas de dança acriticamente.

Citamos aqui como exemplo, os eventos festivos tão comuns nas escolas que tem a dança como “instrumento” para a culminância de projetos e datas comemorativas. São nesses momentos que podemos observar as crianças vestidas de coelhinhos, florzinhas, soldados e matutos juninos celebrando festas descontextualizadas para deleite dos pais e familiares que incansavelmente registram tudo para a posteridade.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por um conjunto de discussões políticas e conceituais sobre o ensino da dança (MARQUES, 1996; STRAZZACAPPA, 2006), que foram considerados eixos desencadeadores de mudanças. A partir desse contexto foram estruturadas a discussão e a proposição

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – LDBN no qual o ensino da arte foi apresentado como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996)².

Derivou dessas premissas a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, nos quais a “Arte se apresenta como área de conhecimento que requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar” (BRASIL, 1998) abrangendo no Ensino Fundamental, as linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Ao considerar tais aspectos, os PCN’s de Arte trazem consigo uma compreensão da dança mais abrangente do que aquela que se restringe a uma animação para as festas escolares, a um instrumento facilitador do aprendizado de outras disciplinas ou uma possibilidade de extravasamento das emoções (SOUZA 2009, p. 89).

Assim, buscando fugir das práticas fragmentadas e sem significado, embasada nos movimentos políticos e conceituais apoiada nos trabalhos de Rudolf Laban (1998) e seus discípulos (Preston-Dunlop, 1998, Shapiro, 1998a, 1998b, 1996, Stinson (1998, 1995) surge um movimento que aqui no Brasil foi encabeçada pela professora Isabel de Azevedo Marques (1996), podendo ser entendida como um conjunto de diretrizes políticas e pedagógicas que busca garantir a dança no ensino para todos os alunos e alunas - independente de qualquer forma de diferenciação étnica, social, sexual, política e cultural - e o preparo de todos para a vida numa sociedade que trabalhe com as diferenças, contemplando a compreensão de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações.

O alicerce da proposta está fincado nas redes de relações mutáveis, múltiplas e indeterminadas traçadas em sala de aula entre a arte da dança, o ensino e a sociedade e que podem articular passado, presente e futuro por meio de corpos pensantes, críticos e historicizados. Este tripé arte – ensino – sociedade serve de base, fundamentação e justificativa para a proposta metodológica que ela vem desenvolvendo desde 1992, como assessora de Educação Artística/Dança na rede municipal de ensino de São Paulo, nomeada em 1996, a “Dança no contexto”. A autora propõe que o trabalho com o contexto dos alunos seja o ponto de partida e aquilo a ser construído, trabalhado, desvelado, problematizado,

2 A Lei 13.278/2016 altera a LDBN 9.394/96, Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

transformado e desconstruído em uma ação educativa transformadora na área de dança (MARQUES, 1996).

O contexto dos alunos é entendido num sentido mais abrangente: um contexto palpável que mantém relações múltiplas com a “gigantesca realidade imaginária” do que é percebido e sentido (MARQUES, 1996, p. 93). Ele é tomado como um interlocutor da prática educativa, ressaltando que a escolha do tema a ser trabalhado pelos alunos não deve estar baseada, apenas, no interesse motivacional e, sim, na possibilidade dos mesmos exporem significados que elucidam a nossa sociedade, o que aproxima da idéia de problematização. Esse contexto é a base para as formulações dos “textos, sub-textos e contextos da própria dança”.

Os *sub-textos* são os aspectos coreológicos, ou seja, elementos estruturais da dança, e seus elementos sócio-afetivo-culturais. A relação inicial entre o *contexto*/*sub-textos* elucidam quais são os *textos* mais apropriados a serem trabalhados com os alunos. Os *textos* da dança são tratados como todas aquelas proposições que trabalham o mundo da dança ou seus processos, indo do universo dos repertórios ao reconhecimento da importância das composições e das improvisações. No *contexto da própria dança* temos elementos históricos, culturais e sociais da dança, tais como, o trato com a história, música, antropologia, estética, apreciação e crítica, etc. Tais elementos podem ser sintetizados dessa forma (MARQUES, 2001)



Imagem 1: Sistematização da Abordagem Dança no Contexto (MARQUES, 1996).
Fonte: da autora

Assim, dentro dos pressupostos acima mencionados podemos inferir que a Dança/Educação mostra-se enquanto uma prática que se propõe: PARTICIPATIVA: através do estímulo à experimentação e criação artísticas; CRÍTICA: à medida que leva os/as alunos e alunas a fazerem uma leitura crítica da obra de arte e de seu próprio fazer artístico; INDIVIDUALIZADA: por tomar cada aluno e aluna nas suas singularidades; e CONTEXTUALIZANTE: através da análise e compreensão do momento histórico no qual a obra de arte se encontra inserida e na permanente comparação entre o seu próprio fazer artístico e a realidade na qual se vive.

MOVIMENTO DOIS: PROMOVENDO O DEBATE ACERCA DO ENSINO DA DANÇA NA CONTEMPORANEIDADE – RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICO-PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFRPE)

A partir dos pressupostos da Dança/Educação o Projeto de extensão e de extensão intitulado *O corpo e o movimento na formação de Educadores: perspectivas teórico-práticas da Dança/Educação*, ligado a disciplina optativa do Curso de Pedagogia da UFRPE teve início com a reflexão dos alunos e alunas sobre os conhecimentos prévios sobre a dança e o seu ensino; sobre as danças que eles/elas já conheciam; sobre as suas experiências corporais nos espaços escolares.



Imagens 2,3 e 4: Trabalho com o grupo de discentes acerca de suas memórias com o corpo e as atividades corporais na escola. (Fonte: da autora)

O que emerge das falas é um discurso recorrente da corporeidade que transita como uma atividade racionalizada e estruturada em movimentos observáveis, com característica de treinamento motor do aprendizado em dança ou o seu oposto: a ênfase na percepção, expressão no estado psicológico das pessoas e suas experiências individuais, na “revelação das emoções, de *insights*, de desejos, o que vincula a maioria dessas experiências ao espontaneísmo. Sobre os discursos tradicionais e espontaneístas, Porcher atesta:

Ao contrário do que se pensa, estas duas igrejinhas concorrentes, e que excomungam mutuamente, acreditam no mesmo Deus da Arte, e estão pelo menos de acordo quanto à natureza das relações que é preciso cultivar com ele. As diferenças residem apenas nos exercícios do culto, mas a finalidade perseguida é idêntica nos dois casos. Essas lutas - essenciais, sem dúvida, sob outros pontos de vista - não passam na verdade, de uma briga entre irmãos rivais (PORCHER, 1982, p. 20-21).

É premissa neste processo de trabalho levantar a reflexão já iniciada por Marques (2003, 1996), quanto à necessidade de criticar tais modelos a ponto de desconstruir certas “verdades universais”, que estão presentes tanto nos discursos tradicionais para a dança no ensino quanto os discursos espontaneístas. Para Marques (2003),

Analisados sob uma ótica filosófica e pedagógica atual, podemos notar que o discurso da “dança criativa” não leva em consideração paradigmas de educação que correspondam a propostas sociais de participação crítica do indivíduo na sociedade [...] ao contrário, centra-se em si mesma, no corpo e no movimento de cada um, nas sensações e nos sentimentos de cada indivíduo (MARQUES, 2003, p. 152-153).

Afirma-se aqui que, igualmente aos modelos tradicionais para a dança no ensino, o modelo espontaneísta está arraigado a processos em que o contexto sócio-econômico-cultural é silenciado e negligenciado.

Procurando desconstruir tais práticas, busquei em outro momento trazer as reflexões sobre os pressupostos da Dança/Educação. Isto foi feito a partir de uma explanação dialogada sobre a temática seguida de um momento de criação e improvisação, onde os alunos buscaram o reconhecimento dos princípios do movimento, de seus elementos básicos como o espaço, tempo, peso e fluência.



Imagens 5,6 e 7: Aulas teórico-práticas sobre a Abordagem Dança no Contexto.
Fonte: da autora.

Um aspecto que chamou atenção foi o envolvimento dos/das integrantes do Projeto, o que emerge a necessidade de suprir uma demanda por qualificação, advindas das próprias lacunas dos cursos de graduação. Entendo ser necessário a reflexão sobre a formação docente em que o professor não seja apenas competente tecnicamente, ligado simplesmente a aplicação e ao manejo de um conjunto de técnicas e métodos prescritivos, mas numa perspectiva crítica em que o docente seja um sujeito reflexivo, propositivo e revolucionário em seu fazer (FREIRE, 2001; TARDIF, 2002; GIROUX, 1997; SHÖN, 2000). Para a formação do professor, essa reflexão torna-se premissa, posto que a própria contextualização dessa área do conhecimento nos espaços da educação formal e não-formal traz uma compreensão bastante limitada do conceito de arte e dança e o que e como seria ensinar dança na contemporaneidade.

RETOMANDO A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, PARA FINALIZAR

Retomando a questão inicial que está no cerne deste trabalho, relatar uma experiência estético-pedagógica vivenciada por um grupo de estudantes de Licenciatura em Pedagogia, o que posso ressaltar que a proposta desse projeto é um caminho sem volta na proposição de trabalhos interdisciplinares, contextualizantes e provocadores que possam perpassar não somente a ressignificação do próprio estatuto do ensino da Dança na contemporaneidade, mas também

trazer a reflexão sobre a formação dos/das professores/professoras nos diferentes cursos de licenciatura das universidades. Neste caminho, a tríade compartilhada ensino/pesquisa/extensão pode representar a pela oxigenação para a produção de propostas que proporcionem o trabalho com a corporeidade de cada indivíduo, atribuindo importância para a reflexão da prática escolarizada desse campo de conhecimento nas escolas de Educação Infantil.

Acredito, assim, na necessidade de reflexões mais aprofundadas sobre o corpo e o movimento no espaço da universidade: é uma problemática que diz respeito aos possíveis reatamentos que a corporeidade pode trazer a *práxis* pedagógica do professor, que se sobrepõe e cria interfaces com a educação do homem em sua integralidade.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. (1996) Leis de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. (1997) *Parâmetros Curriculares nacionais: 1a a 4a séries do Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF.
- BRASIL (1998). *Parâmetros Curriculares nacionais: 5a a 8a séries do Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF.
- GEHRES, A. F. (2008). *Corpo-Dança-Educação na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GIROUX, H. (1997) *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MARQUES, I. A. (2003). *Dançando na Escola*. São Paulo: Cortez.
- MARQUES, I. A. (2001). *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez.
- MARQUES, I. A. (1996). A Dança no contexto: Uma Proposta para educação contemporânea. Tese (Doutoramento em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- PORCHER, L. (1982). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus.
- PRESTON-DUNLOP, V. (1998). *A handbook for dance in education*. London: Longman.
- SHÖN, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e para a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- STINSON, S. (1998). Seeking a feminist pedagogy for children's dance. In: SHAPIRO, Sherry. *Dance, Power and difference: Critical and feminist perspectives on dance education*. Champaign: Human Kinetics.
- STINSON, S. (1995). *Uma pedagogia feminista para dança da criança*. Pro-posições. Vol. 6, 3 (18), p. 77-89: Campinas.
- SOUZA, A. P. A. *Pesquisas acadêmicas sobre o Ensino da Dança no Brasil: um olhar sobre o banco de teses CAPES. Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte e Educação*: UFMG, 2009.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

PERCURSOS DE FORMAÇÃO ESTÉTICA DOCENTE: MEMÓRIA E CRIAÇÃO NOS ENCONTROS-ATELIÊS

Luciana Esmeralda Ostetto
Universidade Federal Fluminense – Brasil
lucianaostetto@id.uff.br

Áurea Raquel Fernandes Maia dos Santos
Bolsista PIBIC - Universidade Federal Fluminense – Brasil
18raquelsantos@gmail.com

RESUMO

No âmbito da legislação brasileira, as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem considerar princípios estéticos – valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. Tais determinações implicam pensar a dimensão estética na formação docente. Nessa direção foi proposta a pesquisa que buscou identificar, nos registros das histórias de vida de estudantes de Pedagogia, tempos e espaços de formação estética.

Participaram da pesquisa vinte e sete estudantes da Universidade Federal Fluminense, com os quais foram realizados dez encontros-ateliês, sob o aporte teórico-metodológico das abordagens autobiográficas. Privilegiando o contato com múltiplas linguagens, os ateliês foram desenvolvidos por meio de vivências corporais e de atividades plástico-pictóricas, de modo a fertilizar lembranças dos caminhos através dos quais se deu a formação do olhar, das sensibilidades, do ser poético-estético dos participantes, inventariando experiências estéticas constituintes de sua história com a arte, a cultura e a natureza.

Entre os dados (a)colhidos, estão narrativas escritas, fotografias dos processos e produções dos participantes, áudio-gravações de narrativas orais, notas de campo das pesquisadoras. Os encontros-ateliês, mediados pelos fazeres expressivos propostos (pintura, recorte-colagem, desenho, música, dança, entre outros), abriram espaço para a enunciação das histórias de vida: da experimentação com diferentes materialidades no presente, facilmente os participantes se remetiam ao passado, refletindo sobre possibilidades ou limitações de contato com materiais e fazeres artístico-expressivos em seu percurso.

Na análise dos dados biográficos produzidos e disponibilizados, ficou visível o limite de experiências poéticas e a escassez de propostas artísticas e culturais na jornada escolar, da Educação Infantil à Universidade; por meio da rememoração, e da escrita de si, os professores em formação podem (re)encontrar elementos constituintes de suas sensibilidade, localizar e articular acontecimentos, relações, experiências enfim, que os ajudaram a serem quem são; ao apropriarem-se do percurso sensível pessoal, experimentando linguagens, criando formas e enredos, professores em formação inicial potencializam possibilidades de reconhecer percursos autorais e sensíveis das crianças.

1. ARTE, INFÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE: (IM)PULSOS DA PESQUISA

Pensar o trabalho com a arte na Educação Infantil requer considerar tanto os princípios legais (que definem uma concepção de currículo, de criança e de prática pedagógica, por exemplo), quanto os conhecimentos específicos da área. No Brasil, a Resolução nº 5/2009, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, reconhece o protagonismo da criança na proposta pedagógica a ser encaminhada pelas instituições educativas e, por meio da concepção curricular anunciada, vemos reafirmada a imagem de uma criança que tem saberes, que atua no mundo com todos os sentidos, transformando-se a medida em que interage com o mundo, produzindo cultura.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009)

Vemos aí refletido o retrato de uma criança que porta saberes e experiências; vislumbramos uma criança que deseja, e deseja grande, como dissera Anna Marie Holm (2007). A referida arte-educadora dinamarquesa diz que, trabalhando com crianças bem pequenas, inclusive bebês, percebeu que todas

querem coisas grandes, pois crianças, não importa a idade, são grandes: têm gosto pelas descobertas, fazem experimentos, criam e expressam o mundo de forma rica e imensa, para além do que esperam os adultos. Nessa direção, impõem-se questões que impulsionam o trabalho de investigação aqui compartilhado: professores e professoras reconhecem a grandeza das crianças? No que se refere ao trabalho com arte, de que modo poderiam constituir uma prática pedagógica que não limite a grandeza da curiosidade artística das crianças, desde os bebês? Como garantir experiências estéticas no cotidiano educativo, na relação com a arte, a cultura, a natureza?

As questões pautadas justificam-se, sobremaneira, quando consideramos o contexto de formação docente regular e percebemos que, nas propostas dos cursos de formação de professores para a Educação Infantil, a arte e a educação estética de modo geral, estão à margem, pouco aparecem... isto é, quando estão presentes. (OSTETTO; SILVA, 2018). Se a Arte, como área de conhecimento, não é estudada e se, dentro do seu contexto, não são propostas experiências na cultura, que pressupõem interações com os bens simbólicos do acervo artístico produzido pela humanidade, em sua beleza, estranheza e diversidade, como propor caminhos sensíveis, criativos, estéticos no fazer pedagógico da Educação Infantil, que acolham as múltiplas linguagens das crianças e contribuam para sua ampliação? É mesmo difícil e, talvez por isso, a arte ainda se encontre no subsolo, no porão, encoberta pela névoa de teorias e práticas que dissociam o que não pode ser separado: razão e emoção, cognição e afeto, criação e apropriação, arte e ciência.

No âmbito das propostas curriculares para a Educação Infantil, é importante destacar o avanço da legislação brasileira que, além de uma concepção positiva de criança, já enunciada, também formula princípios éticos, políticos e estéticos que devem orientar as propostas pedagógicas e, dentre eles, reparar especialmente no princípio estético, que diz respeito às dimensões “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2009). Contemplar esse princípio no cotidiano educativo implica pensarmos a Educação Infantil como um espaço-tempo para as sensibilidades, superando a ideia da hora da arte, hora da criatividade, hora disso e daquilo, pois o sensível é a vida, e a vida é toda hora, que vai sendo tramada e apropriada em formas, cores, gestos, cheiros, sons, aqui, ali e acolá, em tempos e maneiras variados.

O princípio estético preconizado pelas DCNEI traz a importância de olharmos para essa dimensão da sensibilidade que nos constitui, chamando atenção para as expressões e modos de dizer da criança, suas linguagens – que são múltiplas (OSTETTO, 2017). As mesmas DCNEI, em seu Artigo 8º, afirmam

que as instituições de Educação Infantil devem oportunizar e garantir à criança o acesso a processos e apropriação da cultura e dos bens socioculturais. Para que se aproprie dos bens simbólicos da cultura e amplie seu repertório, a criança, que já é portadora de saberes e fazeres, tem o direito de acessar e experimentar aquilo que ainda não conhece, o que não tem contato, desbravar caminhos que normalmente não trilha dentro da comunidade/família/realidade em que está inserida. Nessa direção o professor seguiria contribuindo para a formação de criadores, e não de repetidores, pois, “Se a criança é, como se tem afirmado, produtora de cultura, formar criadores seria, antes, preservar o ser poético que pulsa em cada criança, para então seguir alimentando, e ampliando, seus percursos de sensibilidade, curiosidade e multiplicidade.” (OSTETTO, 2016, p. 315).

Alimentar e preservar esse “ser poético”, contribuindo com a ampliação do repertório cultural, artístico e estético das crianças, não é um processo que se realize num dia, numa aula, numa atividade; demanda atenção, planejamento, cuidado e também sensibilidade. Trata-se de ampliar, expandir, oportunizar experiências e, para tanto, o educador precisa estar sensível: como ampliar o repertório do outro se o seu é reduzido, ou definido apenas pelo que gosta, limitado muitas vezes à cultura de massa? A necessidade da ampliação do repertório não é só das/para as crianças, mas do professor também.

As questões explicitadas, que envolvem o legal e o desejado com relação às crianças, à arte e à educação, levam-nos a pensar a dimensão estética na formação docente: em que tempos e espaços forma-se esteticamente o professor de Educação Infantil? Nessa direção foi proposta a pesquisa que buscou identificar, nos registros das histórias de vida de estudantes de Pedagogia, percursos de formação estética.

2. ENCONTROS, CRIAÇÃO, REFLEXÃO: A PESQUISA EM PROCESSO

Ao pesquisarmos a dimensão estética na formação de professores, seguimos pistas metodológicas das perspectivas (auto)biográficas, perscrutando indícios de tempos, lugares e acontecimentos que marcam possibilidades e limites da experimentação sensível, no encontro (ou desencontro) com a arte, a natureza e a cultura.

O sentido de estética que assumimos advém da tradição filosófica clássica, da raiz grega *aisthesis*, “[...] que significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial” (HERMANN, 2005, p. 25). Lembramos, com a referida autora: na perspectiva moderna, a primeira definição de estética “[...] aparece em 1750, na obra *Aesthetica*, e marca seu surgimento como uma disciplina filosófica, ao lado da lógica, da

metafísica e da ética” (HERMANN, 2005, p. 25), todavia não esteve, inicialmente, ligada à arte, mas a questões sobre como o mundo atinge nossas sensações e percepções.

Sem desconsiderar as marcas históricas dos embates e dos atravessamentos que circunscrevem o conceito de estética, ao trazermos a discussão para o campo da formação docente deslocamo-nos dos usos modernos para compreender a formação estética em íntima relação com os processos de percepção, de imaginação, de interpretação, no mundo e com o mundo, por meio dos quais a sensibilidade é alargada. Dante Galeffi (2007), ao discutir sobre educação estética, pondera que o estético transcende qualquer conteúdo da cultura artística. Diz o referido autor:

Educação estética não é apenas aprender a ouvir uma música, a cantar uma cantiga, a observar uma pintura, a dançar, a fazer teatro, a ler literatura. [...] o estético é aquilo que cada um é em sua superfície existencial, porque o importante é o como são desafiadas e afiadas as cordas do tempo e da transformação inevitável. (GALEFFI, 2007, p. 104).

Outra relação conceitual que dá forma aos traçados teórico-metodológicos de nossa pesquisa, como já indicado, advém do diálogo com as abordagens narrativas e (auto)biográficas, um específico campo de investigação

[...] que se interessa pela maneira com a qual os indivíduos dão uma forma às suas experiências, com a qual eles comunicam as situações e os eventos de suas existências, com a qual eles inscrevem o curso de suas vidas no seu ambiente histórico e social. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 93).

As histórias de vida, como construções biográficas, podem ser acessadas por meio de atos de memória, configurados na narrativa-escrita de si: a biografia é aqui compreendida como “[...] representação construída da existência através das operações da prática de narrar, de relatar, de construir enredos” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 93).

Nesse caminho, para a geração de dados narrativos-biográficos da pesquisa sobre formação estética docente, tomamos como fonte de inspiração para nossas proposições metodológicas o ateliê biográfico de projeto, formulado pela pesquisadora Christine Delory-Momberger (2006) e que vem assim definido:

[...] um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir o seu

projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 359).

Um movimento singular de investigação sobre os percursos pessoais começa quando paramos intencionalmente para pensar, rememorando as experiências que compõem nossa história, quando nos dispomos a refletir sobre nossos processos formativos ao longo da vida. Tal investigação biográfica conduz à iluminação de áreas de nossas vidas que estavam à sombra, convocando-nos a (re)descobrir saberes e fazeres que nos constituem pessoal e profissionalmente, interpelando-nos: para onde vou daqui? O movimento intencional de sair em busca, embrenhando-se pelos recônditos da memória, vai iluminando regiões por vezes desbotadas pelo tempo, contribuindo para visibilizar fios de histórias particulares que advêm do passado, se entrelaçam em fluxos retomados no presente e, na medida em que são revelados, podem desencadear novos projetos de si. A reflexividade biográfica ativa processos de “biografização” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 369) nos quais, pelo exercício da memória, as marcas do vivido são revisitadas pelo olhar que retorna ao passado na história do presente, oferecendo elementos para a compreensão do percurso e, dessa forma, para a projeção de outros caminhos, afirmando ou redefinindo rotas e tramas. Na dinâmica da reflexividade biográfica, o projeto de si ganha possibilidade de ser lançado em direção ao futuro. Como diz a autora:

[...] o impulso do projeto de si permite advir à perspectiva de uma história que desenha um futuro possível e se concretiza em projetos singulares. Vias se abrem, não porque o passado foi reconhecido como tal e por si mesmo, mas porque a dinâmica prospectiva induziu uma história de si, que não está fechada sobre si, mas que dá lugar ao que virá, deixando emergir potencialidades projetivas. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 365).

Com o quadro de referências e fundamentos teórico-metodológicos explicitados, a pesquisa foi guiada pelos seguintes objetivos: analisar elementos dos caminhos de formação estética trilhados por estudantes de Pedagogia, apontados em seus memoriais de formação; problematizar a contribuição da formação escolar e universitária nos percursos biográficos dos licenciandos; identificar, nos registros das histórias de vida fertilizados pela ação do rememorar, tempos e espaços de formação estética, recorrentes

e mais significativos; discutir possibilidades investigativo-formativas do ateliê biográfico de projeto.

A investigação contou com a participação de vinte e sete estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (localizada no município de Niterói, estado do Rio de Janeiro, Brasil), com os quais foram realizados dez encontros-ateliês. Privilegiando o contato com múltiplas linguagens, os ateliês foram desenvolvidos por meio de vivências corporais e de atividades plástico-pictóricas, de modo a fertilizar rememorações dos caminhos através dos quais se deu a formação do olhar, das sensibilidades, do ser poético-estético dos participantes.

3. NO ESPAÇO DO ATELIÊ: HISTÓRIAS QUE CONTAM CAMINHOS DE FORMAÇÃO ESTÉTICA

Inspirados nos elementos do ateliê biográfico de projeto (DELORY-MOMBERGER, 2006), os encontros-ateliês foram desenvolvidos na articulação de quatro movimentos, não lineares ou sequenciais, mas integrativos, indicados a seguir.

- Movimento inicial: ativação das memórias, em busca de localizar o primeiro encontro forte com a arte, compartilhando com o grupo, em narrativa oral produzida.
- Segundo movimento: vivências corporais e produção de atividades plástico-pictóricas, pressupondo a imersão nas histórias vividas, aproximando lembranças, sensações, gostos e desgostos, fertilizando indícios dos caminhos por meio dos quais se deu a formação do olhar, das sensibilidades, do estético.
- Terceiro movimento: exercício-esboço de escrita de si, projeto de memorial de formação, chegando mais perto das experiências estéticas constituintes de sua história, com a arte, a cultura, a natureza, produzindo o Diário poético de memórias e de miudezas.
- Movimento síntese: a narrativa de si, considerando que “[...] a linguagem é o espaço onde se fabrica, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma ‘história’ e o ‘sujeito’ dessa história” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 364).

A partir do convite para escavar a memória e localizar o primeiro contato com a arte e, desse ponto, seguir em busca das experiências consideradas mais significativas para o desenvolvimento de sua sensibilidade, o

conteúdo pautado para a rememoração e a reflexão sobre modos, tempos, espaços, movimentos, relações, encontros, desencontros, experiências formadoras da sensibilidade estética de cada um, acompanhou todos os encontros, atravessando-os como referência-base para distinguir deslocamentos e experimentações.

Os encontros-ateliês, mediados pelos fazeres expressivos propostos (pintura, recorte-colagem, desenho, música, dança, entre outros), abriram espaço para a enunciação das histórias de vida: da experimentação com diferentes materialidades no presente, facilmente os participantes se remetiam ao passado, refletindo sobre possibilidades ou limitações no contato com tais materialidades em seu percurso. Por sua vez, as ações engendradas pelos materiais expressivos disponibilizados (seja manipulação, transformação, movimentação) provocam, também, a ampliação das sensibilidades. Como apontado por outros pesquisadores (FORMENTI, 1996; OSTETTO; BERNARDES, 2015; OSTETTO, 2016), o contato com diferentes linguagens e materialidades expressivas é deveras apropriado e instigante para suscitar memórias e narrativas. Provocar a experimentação e a criação, intensificar o movimento de olhar para si, é como abrir espaço para os participantes-narradores articularem compreensivamente dados do vivido, projetando-se na palavra que fora fertilizada desde os atos de memória iniciais, à criação plástico-pictórica ou expressivo-corporal.

Os dados (a)colhidos ao longo dos encontros-ateliês constam de fotografias dos processos vivenciados e produções dos participantes, áudio-gravações de narrativas orais, memorial de formação estética de cada participante e o Diário poético das miudezas, espécie de caderno de memórias das coisas fugidias, coleção de ideias, imagens, fragmentos do viver, recolhidos do chão do dia a dia, para serem ressignificadas. Notas de campo da pesquisadora e da bolsista de iniciação científica também compõem o material da pesquisa. No que concerne às questões éticas, cabe esclarecer que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para o presente artigo, utilizamos apenas as notas de campo e as narrativas orais dos participantes nos primeiros movimentos dos encontros-ateliês. Dando visibilidade ao movimento da pesquisa, mas sem a intenção de descrever todos os encontros, será traçado, a seguir, um panorama com alguns elementos que compuseram o processo.

Os encontros-ateliês tiveram início com a leitura da narrativa de uma professora de Educação Infantil – *Meu encontro com Picasso... e comigo* (SILVA, 2005) – que compartilhava histórias de seu percurso formativo, alegrias e tristezas da experiência escolar, marcadas pelo controle e pela imposição de modelos,

até o encontro com as obras de Picasso, em uma exposição que visitou fora de sua cidade, encontro esse considerado um marco para a revisão de sua prática pedagógica. Isso permitiu que vários fios fossem puxados para tecer o curso das lembranças e aquecer as conversas sobre as experiências com a arte, na escola e fora dela.

De modo geral, os participantes identificaram-se com a narrativa da professora de Educação Infantil que conta suas desventuras na escola. Colorir desenhos prontos, pintura livre em folhas brancas A4, fazer trabalhinhos com tinta guache ou recorte-colagem, ensaiar músicas, dancinhas e teatros para dias festivos, foram lembranças recorrentes da infância dos participantes, revelando a escola como um espaço com poucas oportunidades de expansão sensível, tempo marcado pela interdição da experiência criativa, de cerceamento dos sentidos.

Na reflexão que se seguiu, ativada pelo compartilhamento de memórias dos participantes em diálogo com a narrativa lida, reconheceram em si a queixa de muitos adultos (“eu não sei desenhar”) e ponderaram que o afastamento do desenho (o medo de desenhar, a ideia cristalizada de não saber fazer o certo) foi sendo forjado na escola da infância.

Nesse contexto, lembramos do clássico trabalho de pesquisa da professora Ana Angélica Albano – *O espaço do desenho: a educação do educador*, publicado no início dos anos 1980? Ao discutir a concepção de desenho e seu desenvolvimento na infância, o trabalho assinala um fenômeno corrente à época, e ainda não superado: a perda progressiva do desenho da criança, para a qual contribuem práticas pedagógicas de professores que, por sua vez, também perderam seus desenhos e se queixam: eu não sei desenhar (ALBANO, 2002). A pesquisadora chama atenção para a necessária formação estética do professor, que passa pela disposição de sair em busca de suas linguagens, pelo exercício de autoconhecimento, abertura de sentidos para (re)visões e (re)aprendizagens.

A pesquisa que realizamos, ao produzir dados no encontro com professores em formação, metodologicamente propõe oportunidades para aquela busca-abertura referida por Albano (2002): diante da novidade do mundo, abre canais para (re)conexões outras, alimentando olhares multidirecionados, para dentro e para fora do sujeito aprendente. Assim, por exemplo, as narrativas dos estudantes-professores em formação participantes da pesquisa demonstravam que as experiências com o desenho foram malsucedidas ao longo da vida escolar. No processo dos ateliês, o contato com o livro *Picasso em uma só linha* (GALASSI, 1998) instigou o reencontro com a linguagem do desenho: desenhar em papéis grandes, pequenos, médios, ínfimos, segundo

suas escolhas, sem levantar o lápis do papel, provocou descontração, liberação, diversão. As expressões durante os processos atestavam o reencontro essencial, não sem reservas, mas com vontade.



Imagem 1. Participantes do ateliê experimentando cores, linhas, formas em suportes variados. Foto: acervo das pesquisadoras

Exercícios de olhar e de imaginar foram desencadeados pela proposta de fotografar cantos e recantos do campus universitário: sair em busca de detalhes, procurando ver o que não está claramente visível, escavar pelo olhar o que se esconde, tentar um ângulo não usual, distanciando-se do olhar habituado, do caminho já palmilhado no ir e vir cotidianos. As fotografias digitais foram compartilhadas e suscitaram boas conversas sobre olhares, gostos, medos, desejos que, por sua vez, revelavam histórias de formação, deram a conhecer perspectivas estéticas. A crônica *É preciso olhar a vida com olhos de criança* (MATISSE, 2007) lançou uma ponte para o adensamento da reflexão sobre modos de olhar, sobre gostos, sobre hábitos e rotinas que nos impedem de ver além do já conhecido.

O desenho-diálogo com carvão vegetal sobre suporte de papel kraft anexo na parede deu continuidade às experimentações, em encontros seguintes. Aquela materialidade incomum e estranha aos estudantes foi um potente convite à busca por territórios desconhecidos, que acionavam regiões silenciadas dos fazeres sensíveis. Chamava à criação.

Nos diálogos do fazer, marcando o papel com traços do carvão vegetal, esfumando-o ou recobrindo-o com outras texturas, comentavam sobre as noções escolares e sociais do certo e do errado, do belo e do feio, assinalavam a necessidade de olhar com disposição para o que não se conhece e se colocar em experiência

para poder construir (outros) significados. O prazer estava estampado nos jeitos dos corpos, nos risos, na entrega, nas exclamações: Nossa! É muito bom, delicioso!



Imagem 2. Participantes do ateliê experimentando e compondo com carvão vegetal, em suporte de papel kraft. Foto: acervo das pesquisadoras

No desenrolar dos encontros, experimentando, colocando-se disponíveis para o novo, também os exercícios de memória iam sendo fertilizados. Nesse contexto, foram tecidas as primeiras narrativas sobre o encontro mais antigo, quicá o primeiro encontro forte, com a arte. Ouvindo as vozes dos participantes, foi curioso perceber que, não raramente, começavam com “foi difícil pensar”, “não lembro da arte em minha vida”, “acho que não tive muito contato com coisas da arte”, “parece que não esteve muito presente na minha vida” (Notas de pesquisa, 2017). Os relatos de memória, após a travessia da barreira do esquecimento, contam de dois espaços especialmente: o convívio familiar e a escola.

Quando fazem referência ao espaço familiar, falam do contato com literatura e contos tradicionais; dizem que cantigas, música popular brasileira e

ópera eram apreciadas em casa; contam da visita-passeio ao museu da cidade e da ida ao teatro pela primeira vez; lembram do convívio íntimo com pinturas em casa, onde avós ou pais eram artistas. Presenciar o trabalho de artesanato da mãe e poder compartilhar seus materiais, explorar o quintal e fazer tinta com as frutas também foram identificados como experiências primeiras com a arte; a Mona Lisa marcou o olhar de quem diariamente encontrava-se com a figura, cuja reprodução estava pendurada na parede de casa, ao lado de fotografias familiares, e se perguntava: quem é ela?

No espaço escolar, além das lembranças de experiências pobres, marcadamente na Educação Infantil, onde as reproduções e os trabalhos com os materiais comuns (lápis de cor, giz de cera, tinta guache e papel A4) era a regra, há narrativas, localizadas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, que revelam a importância do encontro com as histórias e imagens de obras de artistas (Claude Monet, Portinari e Edvard Munch fazem parte do repertório citado); o caderno de desenho aparece como material de base, mas falam também de participação em canto coral, grupo de dança e saída para visitar museus e ir ao teatro.

Os elementos trazidos à lembrança, poderiam até não se configurar como encontros com a arte, mas não é isso que importa. O essencial, aqui, é perceber contornos de experiências estéticas (algumas anestésicas, é bem verdade) que se anunciaram nas narrativas – envolvendo olhares, sensações, vozes e movimentos, saberes do corpo, fazer à mão, experimentações. Indicam percursos por meio dos quais o ser da poesia de cada criança, adolescente ou jovem pode se expandir (por vezes contrair). Se, por um lado, as narrativas revelam o limite de experiências poéticas, inventivas, e a escassez de propostas artísticas e culturais na Educação Infantil, a casa aparece como o espaço que oferecia oportunidades de ativar sentidos, experimentando, ouvindo, fazendo, compartilhando repertórios simbólicos, valores, conceitos, ideias, sentimentos, emoções (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998).

A dimensão estética, como aquilo que conecta (VECCHI, 2013), atravessa a existência, é tecida ao longo da vida com os fios da sensibilidade e da razão, da cognição e do afeto, definindo as possibilidades de construção de sentidos e refinando-os.

Relembrando Galeffi (2007), o estético reside naquilo que cada um é em sua existência, na relação com o mundo, percebendo e sendo percebido, afetando e sendo afetado com o corpo sensível, desfiando e afiando as cordas do tempo, transformando-se. As experiências com a arte, a cultura e a natureza, tramadas na relação com outros significativos, podem afetar todos os sentidos, penetrando a pele, olhos, ouvidos, olfato, paladar, rompendo a indiferença, reafirmando a vida.

4. POR FIM, MAS CONTINUANDO A INTERPELAÇÃO DOS DADOS...

A análise dos dados ainda não está concluída, mas até o momento podemos apontar as seguintes considerações: ficou visível o limite de experiências poéticas e a escassez de propostas artísticas e culturais na jornada escolar, da Educação Infantil à Universidade; por meio da rememoração, e da escrita de si, os professores em formação podem (re)encontrar elementos constituintes de suas sensibilidades, localizar e articular acontecimentos, relações, experiências enfim, que os ajudaram a serem quem são; ao apropriarem-se do percurso sensível pessoal, experimentando linguagens, criando formas e enredos, professores em formação inicial potencializam possibilidades de reconhecer percursos autorais e sensíveis das crianças.

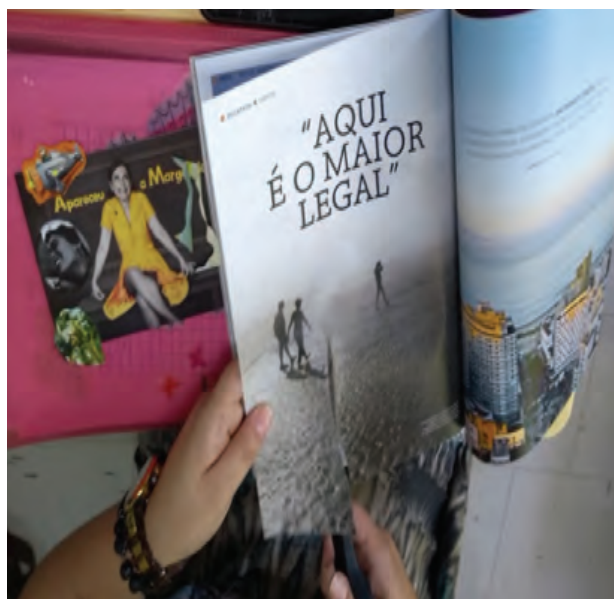


Imagem 3. Participante do ateliê produzindo narrativa visual, com recorte-colagem.
Foto: acervo das pesquisadoras

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBANO, A. A. (2002). *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 5*. Brasília: MEC/SEB.

- DELORY-MOMBERGER, C. (2006). Formação e socialização: os ateliês biográficos de projetos. *Educação e Pesquisa*, 32, 359-371.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2008). *Biografia e educação*. Natal-RN: São Paulo-Paulus.
- FORMENTI, L. (1996). La storia che educa: contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa. *Rivista Adulità*, 4, 83-100.
- GALASSI, S. G. (1998). *Picasso em uma só linha*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- GALEFFI, D. A. (2007). Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente *Em Aberto*, 21, 97-111.
- HERMANN, N. (2005). *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- HOLM, A. M. (2007). *Baby-art: os primeiros passos com a arte*. São Paulo/SP: Museu de Arte de São Paulo.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. (1998). *A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD.
- MATISSE, H. (2007). *Escritos e reflexões sobre arte*. São Paulo: Cosac Naify.
- OSTETTO, L. E. (2017). Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. *Zero-a-Seis*, 19(35). Consultado em novembro, 2018, em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n35p46/34163>
- OSTETTO, L. E. (2016). Formação de consumidores ou criadores? Cultura e arte na educação infantil. In: REIS, M. ; BORGES, R. (Orgs). *Educação infantil: arte, cultura e sociedade* (pp 315-336). Curitiba: CRV.
- OSTETTO, L. E.; BERNARDES, R. K. (2015). Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. *Pro-Posições*, 26, 161-178.
- OSTETTO, L. E.; SILVA, G.D. de B. (2018). Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 15 (41), 260-287. Consultado em dezembro, 2018, em <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4701/47965299>
- SILVA, S. F. da. Meu encontro com Picasso... e comigo (2005). In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (Orgs.). *Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte*. (pp 157-161). Campinas, SP: Papirus.
- VECCHI, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Ediciones Morata.

POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE BRINCANTE: OUTROS ESPAÇOS, OUTRAS EXPERIÊNCIAS

Luciana Esmeralda Ostetto
Universidade Federal Fluminense
lucianaostetto@id.uff.br

Bruna Alves da Silva
Bolsista de Extensão – Universidade Federal Fluminense
alvesbruna@id.uff.br

Aurea Raquel Fernandes Maia dos Santos
Universidade Federal Fluminense
18raquelsantos@gmail.com

RESUMO

O artigo apresenta o projeto de extensão realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, em parceria com a Fundação Municipal de Educação de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil, que oportunizou encontros de vivências artístico-culturais a 100 professores de Educação Infantil da rede pública municipal. Algumas inquietações nortearam a concepção do projeto: Por que deixam de brincar os adultos? A rememoração da infância seria um elo para a (re)conexão com o universo brincante que nos constitui? A partir das questões formuladas, foram traçados os objetivos: abrir espaço para as lembranças da infância, sustentando tempos para a criação e as expressões artísticas; contribuir para a ampliação do repertório estético dos professores; aprofundar, na experiência, conceitos do campo da Educação Infantil, adotando uma perspectiva política-ética-estética de formação, de crianças e de seus professores. Metodologicamente o projeto foi

estruturado em quatro movimentos (correspondendo cada qual a um encontro com duração de quatro horas, uma vez por semana): Movimento inicial – ativar memórias, por meio de imagens da arte; Segundo movimento – com danças e brincadeiras, reconectar-se com a infância; Terceiro movimento – encontro com a obra, visita à exposição do museu; Movimento de síntese – registro de experiências, em um diário poético de memórias. Cada grupo de 25 professores acompanhou o conjunto de quatro encontros/movimentos, todos realizados no Museu Janete Costa de Arte Popular (Niterói-RJ). É importante destacar: a escolha do museu como espaço para a realização do projeto (pois entende-se que o ambiente onde processos e experiências ocorrem também faz parte da formação estética), e o foco nas proposições e experimentações de linguagens expressivas (pois a oportunidade de fruir arte, manipular e criar com diferentes materialidades, pode potencializar o reconhecimento das linguagens e da brincadeira das crianças). Pelos dados recolhidos e sistematizados, conclui-se que a rememoração é um canal potente para acessar o ser brincante docente, a formação estética é ampliada no encontro com a arte, e o museu é espaço fecundo para acionar novas formas de ver e fazer – de transver (o mundo e a educação), como diz o poeta Manoel de Barros. Ou seja, trabalhar a dimensão brincante e inventiva, pela experimentação, pode (re) conduzir os docentes à brincadeira com as crianças, respeitando suas culturas e modos de expressão, na prática educativa diária.

1. DAS RAZÕES QUE DÃO BASE PARA O PROJETO

Na atualidade, pesquisas e estudos sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil, que contempla a faixa etária de zero aos cinco anos, têm apontado para a urgência de se oportunizar experiências, tempos e espaços que permitam o contato ampliado com o mundo, com a natureza, a sociedade, a cultura, isto seja, pelas vias da educação estética e da arte. Legalmente, são três os princípios que devem guiar as propostas pedagógicas nessa primeira etapa da Educação Básica: éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2009).

Tais diretrizes repercutem na formação docente para atuar na Educação Infantil e, coerentemente, destaca-se a necessidade de se disponibilizar e articular múltiplos saberes e fazeres, promovendo encontros que mobilizem a escuta e instiguem o desfrute do que comumente deixamos de lado, como decorrência de uma educação efetuada sob o primado da razão (ALBANO, 2002; OSTETTO, 2006; TRIERWEILLER, 2011). Uma outra educação, mais brincante e viva é reivindicada: aquela que passa necessariamente pela experimentação, pela possibilidade e liberdade da palavra, do movimento,

da expressão, da criação. Neste ponto, o contato com a arte e suas questões revela-se como um caminho profícuo.

As próprias instituições de Educação Infantil estão a solicitar espaços de formação continuada para seus professores, como possibilidades de compreender as novas premissas da educação de crianças, considerando a necessária e fundamental inclusão da arte em seu cotidiano. Todavia, como indicam pesquisas recentes, a arte não está presente nos cursos de Pedagogia (MARTINS; LOMBARDI, 2015). Como proporcionar e garantir atividades e propostas pedagógicas alicerçadas em princípios estéticos, como propor situações de experiências estéticas e artísticas com as crianças, se o professor, em seu percurso formativo inicial, não teve contemplado essas dimensões?

Por outro lado, não é raro testemunharmos, entre participantes de cursos de formação de professores, a brincadeira esquecida, o desenho abandonado, o movimento contido, as cantigas silenciadas. A dimensão brincante, que impulsiona à criação, as diferentes linguagens que nos constituem como seres da cultura, foram sendo deixadas à margem da história de cada um. Por outro lado, para que o professor atue com as crianças, para que compreenda e potencialize suas linguagens, seus modos próprios de ser, fazer e se relacionar com o mundo, é fundamental que o adulto se reaproxime de suas próprias linguagens: que recupere seu ser docente brincante!

Dentro desse quadro compreensivo, traçou-se como objetivo geral: Promover experiências e reflexões em torno da arte na Educação Infantil e na formação docente, privilegiado a dimensão criadora de professoras e professores, na articulação de saberes e fazeres relacionados à arte e às linguagens expressivas. Para a conquista de tal propósito, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: 1) Possibilitar reflexões sobre as linguagens expressivas, da criança e do adulto, por meio de oficinas, do reencontro com o feito à mão; 2) Contribuir para a ampliação da sensibilidade de professores e professoras, no diálogo com a memória e com as diferentes linguagens expressivas; 3) Aprofundar o conhecimento sobre aspectos específicos da prática pedagógica na educação infantil, analisando o espaço da arte no seu cotidiano.

2. PROFESSORES, LINGUAGEM E LUDICIDADE: FIOS TEÓRICOS

Compreende-se que reencontro dos professores com suas linguagens, ludicidade e criação, só poderá acontecer na medida em que “se percebem como pessoas ainda capazes de viver o estranhamento, que é o ser da poesia, quando o professor descobre nele mesmo o prazer da criação” (ALBANO, 2002, p.127). Quando se oferece aos professores em formação a oportunidade de olhar para

si e falar de si, disponibilizando espaço-tempo para movimentos atravessados pelo “feito à mão”, tal como a experimentação de um ofício artesanal – no qual se relacionar e conversar com os materiais é condição primeira para tramar e configurar uma produção expressiva –, a reflexão sobre o vivido e sua transfiguração em narrativa, é potencializada (OSTETTO; BERNARDES, 2015).

Considera-se, pois, que na jornada de formação o desafio está em abrir espaço para o novo, para a manifestação da linguagem expressiva, da inteireza de ser. Tomar essa direção implica aceitar novos itinerários, abrir-se à exploração de velhos-novos territórios, dentro de si e a seu redor, arriscando novos olhares “reaprendendo a ver, a se espantar com o que vê...” (ALBANO, 2002, p.95). E reaprender a ver pode começar no exercício de voltar-se para si, para sua história, suas vivências.

O reencontro do professor com suas linguagens é potencializado quando há espaços que encorajam a busca, a experimentação, a oportunidade de sentir novamente o prazer de brincar, de inventar, de compor histórias, de criar. Como aponta a pesquisadora:

Trata-se de puxar as imagens esquecidas, ir ao fundo e avançar. Projetar-se. Há momentos de volta ao passado para resgatar o seu universo lúdico, há em outros momentos saltos para o desconhecido, o desprender-se e avançar em busca do inusitado: é o momento da criação. Que se alimenta no universo interior e se lança em busca do novo. (ALBANO, 2002, p.95).

Falar sobre a dimensão estética na formação do professor é falar sobre o cultivo da sensibilidade dos educadores e da necessidade de oportunizar o exercício da sua palavra e do seu traço. A ação de extensão proposta – Para uma formação docente brincante: outros espaços, outras experiências –, como um projeto de formação continuada, reforça a necessidade de se disponibilizar e articular múltiplos saberes e fazeres, promovendo encontros brincantes, provocando o jogo de reinvenção do ser – da pessoa-professor –, por meio de tempos e espaços aventureiros, que ajudem a romper os hábitos de pensar e fazer. Para tanto, torna-se necessário disponibilizar tempo e espaço para experimentação, possibilidade e liberdade de movimento, de criação, fertilizar encontros com a arte e a cultura.

3. ENCONTROS BRINCANTES PARA O JOGO DE REINVENÇÃO DO SER: FIOS METODOLÓGICOS

Participaram do projeto 100 professores de Educação Infantil da rede pública municipal de Niterói. Desenvolvido no primeiro semestre de 2018, o

projeto foi estruturado a partir de um traçado metodológico que congregou 4 movimentos (correspondendo cada qual a um encontro com duração de 4 horas, uma vez por semana): Movimento inicial – ativar memórias, por meio de imagens da arte; Segundo movimento – com danças e brincadeiras, reconectar-se com a infância; Terceiro movimento – encontro com a obra, visita à exposição do museu; Movimento de síntese – registro dos sentidos que foram acordados ao longo dos encontros e o compartilhamento de experiências, com a elaboração de um caderno-diário poético de memórias e miudezas.

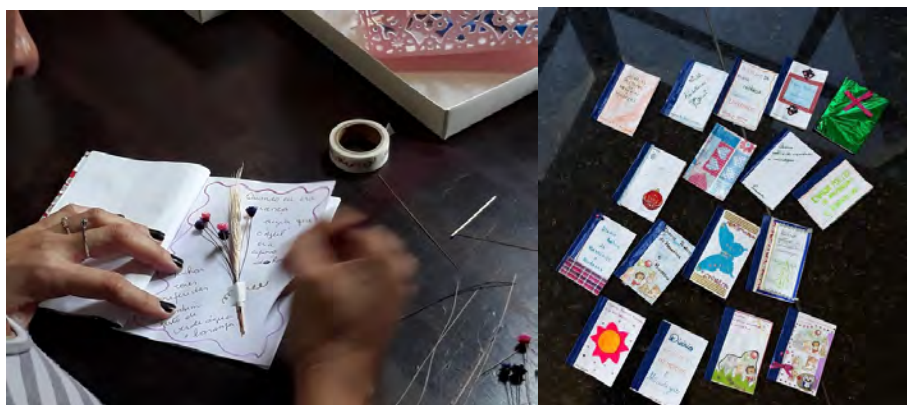


Figura 1. Participante registrando suas memórias no “Diário poético de memórias e miudezas”; ao lado, um conjunto de Diários cujas capas dão mostras da produção/ criação das participantes. Foto: Grupo de Pesquisa FIAR.

Os professores participantes foram agrupados em 4 turmas de 25 professores, sendo que cada turma acompanhou o conjunto de 4 encontros/movimentos, todos realizados no Museu Janete Costa de Arte Popular, equipamento cultural público municipal.



Figura 2. No espaço expositivo do Museu Janete Costa, roda de cantigas, dialogando com a instalação que faz referência às manifestações populares – danças, cantigas, versos. Foto: Grupo de Pesquisa FIAR

Após a cantiga no espaço da instalação composta por elementos da cultura popular do nordeste brasileiro – com sombrinhas do frevo pernambucano penduradas no teto do espaço expositivo, das quais pendiam pequenas bandeirolas coloridas que guardavam trechos de cantigas, versos e poemas –, convidadas a olharem com mais vagar para as bandeirolas, as participantes sorriam quando encontravam versos de poemas ou canções que reconheciam. Algumas liam em voz alta o conteúdo encontrado, compartilhando com o grupo sua alegria.

Interessante notar que em uma delas havia o poema/canção de Antônio Nóbrega – conhecido brincante de tantas histórias, amante da cultura popular e responsável pela sua divulgação e celebração –, que de alguma forma chamava a atenção, como fora um síntese, para o movimento que estávamos a fazer ao longo dos encontros, no claro convite ao despertar do ser brincante que se esconde no adulto, em diálogo com a arte, a cultura, os saberes e fazeres artesanais.

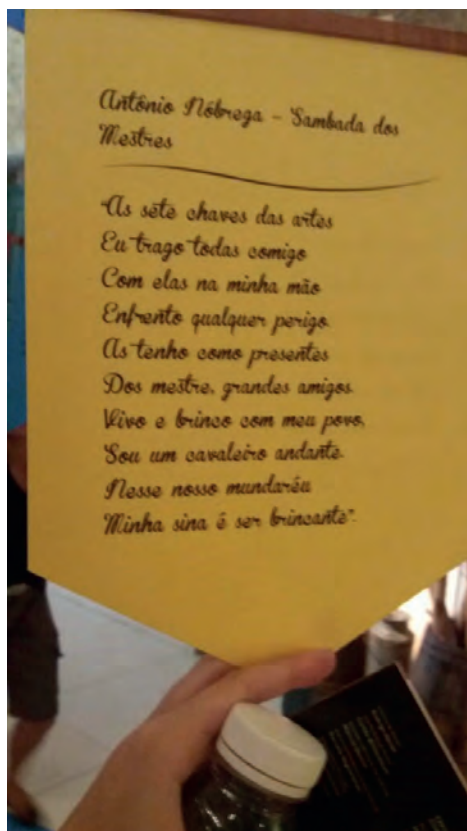


Figura 3. Bandeirola com a Sambada dos mestres, de Antônio Nóbrega.
“As sete chaves das artes/Eu trago todas comigo/Com elas na minha mão/Enfrento qualquer perigo/As tenho como presentes/Dos mestres, grandes amigos/Vivo e brinco com meu povo/Sou um cavaleiro andante/Nesse nosso mundaréu/Minha sina é ser brincante”
Foto: Grupo de Pesquisa FIAR

Destaque-se que a escolha do lugar foi intencional: compreende-se que o espaço é parte da formação estética dos professores, pois o ambiente onde o processo e as experiências ocorrem também compõe um currículo de formação. Justo por isso, o subtítulo do projeto: outros espaços, outras experiências. Além do espaço expositivo interno e do acervo, a própria arquitetura do museu, que é belíssima, provoca os sentidos. No espaço externo, ainda que não muito amplo, também convidava a olhar para baixo, a perscrutar as miudezas do chão, como fazem as crianças.



**Figura 4. Participante recolhendo materiais naturais no espaço externo do Museu Janete Costa, para composições sugeridas no percurso dos encontros.
Foto: Grupo de pesquisa FIAR**

Como em um projeto de pesquisa-formação, seu desenvolvimento foi acompanhado e documentado pelos membros do FIAR - Círculo de estudo e pesquisa Formação de professores, Infância e Arte (fiar.sites.uff.br) e, especialmente, pela bolsista de extensão (selecionada pelo Edital Bola de Extensão UFF/2018), aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense.

4. ALGUNS RESULTADOS E O CONVITE PARA SEGUIR INVENTANDO

Ao falarmos de formação brincante, também falamos de formação estética: uma formação relacionada aos processos de percepção, de imaginação, de interpretação que, na interação com o mundo ao redor, da arte, da cultura e da natureza, contribuem para alargar nossa sensibilidade, como nos diz Gabriel Perissé (2009). Aprender a cultivar o olhar, a audição, todos os sentidos, para poder ver, ouvir, sentir cada vez melhor o que se está vendo ou ouvindo, aperfeiçoando a autoconsciência, assumindo-se “como sujeito do pensamento e do sentimento e, por outra parte, como alguém chamado a ver, na realidade externa:

a beleza, o enigma, a sugestão, o símbolo, a sutileza, o risível, a ambiguidade, o sublime, o trágico...” (PERISSÉ, 2009, p.53).

O projeto, a partir do aporte teórico-metodológico explicitado, propondo vivências corporais e produção de atividades plástico-pictóricas como caminhos de formação, confirmou que o trabalho com diferentes linguagens e recursos expressivos, no contato direto com o espaço do museu, potencializam as múltiplas interfaces do conhecimento, provocando diálogos de inteireza e intensidade de experiências docentes. Na proposta encaminhada, o sensível e o inteligível são acionados, transformando saberes. Pois, como indica Marli Meira (2007, p.32):

A experiência estética coloca a cognição em permanente desconstrução e reconstrução, pela vulnerabilidade aos acontecimentos, estados de espírito, relações com a cultura, saberes múltiplos vindos do corpo e de abstrações, além do que a mente elabora a partir de paisagens do corpo, do ambiente, da memória e da ficção.

Os registros escritos e fotográficos dos processos ao longo dos encontros e as produções dos professores foram sistematizados, permitindo concluir que a rememoração é um canal potente para acessar o ser brincante docente. As análises corroboram indicações de pesquisas que afirmam a centralidade das experiências estéticas para a formação cultural de professores. Pudemos constatar, acompanhando os grupos de docentes da Educação Infantil no projeto proposto, que a formação estética é ampliada no encontro com a arte, e o museu é espaço fecundo para acionar novas formas de ver e fazer – de transver (o mundo e a educação), como diz o poeta Manoel de Barros.

[...] A expressão reta não sonha.

Não use o traço acostumado.

A força de um artista vem das suas derrotas.

Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.

Arte não tem pensa:

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo. (BARROS, 2004, p.75).

Ou seja, trabalhar a dimensão brincante e inventiva, pela experimentação, pode (re)conduzir os docentes à brincadeira com as crianças, respeitando suas culturas e modos de expressão, na prática educativa diária. O convite a desformar o traço acostumado, imaginando outras possibilidades com o corpo, a cultura, a arte, anuncia-se como um convite a dar formato de pássaros às práticas docentes, na leveza do encontro que acolhe as melodias das crianças, oferecendo-lhes tempos e espaços para experimentações, invenções, transvisões, cotidianamente.

Ampliando tempos e espaços para o fazer à mão, no contato com materiais naturais, não estruturados, o projeto convidou à criação e invenção de histórias, conectadas com a memória da infância.



Figura 5. Participantes criando composições com materiais naturais/não estruturados: mandala integradora.
Foto: Grupo de pesquisa FIAR

O projeto foi muito bem recebido, contou com a participação efetiva dos professores e, pela avaliação dos participantes, o projeto deveria ter continuidade, aproximando ainda mais a universidade da escola pública, da arte e dos equipamentos culturais. Na aproximação ensaiada no projeto, vislumbra-se a possibilidade de tecer outros espaços para a infância; espaços para encontros, partilhas, explorações, que ampliem as experiências de meninos e meninas, com a arte e a cultura, para além de suas salas da Educação Infantil, com seus professores e suas professoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBANO, A. A. (2002). *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola.
- BARROS, M. de. (2004). *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record.

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 5*. Brasília: MEC/SEB.
- MARTINS, M. C.; LOMBARDI, L. M. (2015). A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. *Trama Interdisciplinar*, 6 (2), 23-36.
- MEIRA, M. R. (2007). *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação.
- OSTETTO, L. E. (2006). A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. *Reflexão e Ação*, 14(1), 29-43.
- OSTETTO, L. E.; BERNARDES, R. K. (2015). Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. *Pró-Posições*, 26, 161-178.
- PERISSÉ, G. (2009). *Estética e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- TRIERWEILLER, P. C. (2011). Repertórios artístico-culturais de professores da Educação Infantil: discursos e sentidos estéticos. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo* (pp 85-102). Campinas: Papirus.

TRAJETÓRIAS DE FUTURAS PROFESSORAS DE INFÂNCIA EM SUAS VIVÊNCIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Paula de Freitas
Universidade São Francisco - Brasil
freitas.apde@gmail.com

Teresa Sarmiento
Universidade do Minho - Portugal

RESUMO

O estudo aborda o tema da formação de professores como campo de produção de conhecimento científico e profissional. Especificamente, focaliza a formação docente inicial para lidar com crianças com necessidades educacionais especiais, no cenário da inclusão escolar. Na esteira das políticas inclusivas, municípios brasileiros têm contratado, em caráter de estágio extracurricular, graduandos de Pedagogia para o apoio dessas crianças nas escolas comuns. O presente trabalho expõe essa situação e visa analisar, por meio de narrativas biográficas, como as experiências vivenciadas no estágio extracurricular refletem nos sentidos que alunas de Pedagogia atribuem às práticas vivenciadas no cotidiano escolar em relação a essas crianças. A pesquisa ocorreu no âmbito de um grupo de estudos constituído por seis alunas que realizavam o mencionado estágio e a professora-pesquisadora. O movimento do grupo consistiu em encontros quinzenais, com duração de 90 minutos, nos quais as alunas narravam suas experiências no estágio e produziam narrativas escritas sobre essas vivências, que foram compartilhadas no grupo. Para os registros utilizou-se a audiogravação, com posterior transcrição. Em consonância com

o método biográfico, o procedimento analítico buscou interpretar os sentidos que a experiência produziu nas alunas. Em termos gerais, podemos dizer que, inicialmente, notou-se sentimentos de ansiedade e angústia das estagiárias frente às possibilidades de aprendizagem das crianças com deficiência que acompanhavam; com o passar dos encontros, os dados desvelaram transformações nos modos das alunas compreenderem essas crianças. As narrativas permitiram às futuras professoras de infância refletirem sobre suas vivências e, a partir dessas reflexões, segundo o que foi expresso pelas mesmas, estas jovens apropriaram-se de conhecimentos que antes não tinham, bem como manifestaram ter havido transformações na maneira de compreenderem as potencialidades de crianças com deficiência no processo de escolarização. Releva-se, assim, o papel dos contextos formativos a fim de promover práticas educativas de qualidade para as crianças.

Palavras-chave: aprendizagem profissional, experiência, narrativas biográficas, educação inclusiva

INTRODUÇÃO

Ajudar o outro a refletir sobre si e sobre a aprendizagem são tarefas da escola, como desta é a tarefa de ensinar os conteúdos disciplinares. A reflexão biográfica não forma o sujeito em particular; ela prepara e dispõe o sujeito para a formabilidade, ou seja, para a sua capacidade de tomar consciência de si como aprendente, de saber observar o que aprende e como aprende, e de decidir sobre o que fazer com o que aprendeu.”
(Passeggi, 2008, p. 18-19, grifo do autor)

Inspiradas pelas ideias expressas nessa citação, trazemos para este texto um recorte de uma pesquisa a respeito das potencialidades das narrativas biográficas como modo de elaboração de conhecimento do futuro professor.

O estudo aborda o tema da formação de professores como campo de produção de conhecimento científico e profissional. Especificamente, focaliza a formação docente inicial para lidar com alunos com deficiências, com trans-torno do espectro do autismo (TEA) e/ou com dificuldades de aprendizagem, no cenário da inclusão escolar. Na esteira das políticas inclusivas, municípios brasileiros realizam ações voltadas às formas de organização escolar para assegurar o acolhimento educacional dessas crianças. Dentre essas ações, está a contratação, em caráter de estágio extracurricular, de graduandos de Pedagogia para o apoio a essas crianças nas escolas comuns.

Diante desse contexto, alunas de um curso de Pedagogia de uma universidade privada-confessional foram contratadas por uma rede municipal de ensino para realizarem esse apoio em salas de atividades da educação infantil e do ensino fundamental. As discentes estavam no primeiro ano do curso e ainda sem a formação necessária para assumirem tal tarefa. O presente trabalho expõe esse problema e visa analisar, a partir de narrativas biográficas produzidas pelas estudantes, como essas experiências refletem nos sentidos que elas atribuem às práticas vivenciadas no cotidiano escolar em relação a esse alunado.

A fim de dar visibilidade às discussões pretendidas, organizamos o texto em quatro partes: inicialmente, destacamos a problemática da formação de professores para ensinar diante da diversidade de alunos que adentram às escolas e focalizamos a abordagem biográfica como possibilidade para essa formação; a seguir, apresentamos a contextualização do estudo, explicitando os procedimentos metodológicos adotados, na terceira parte, trazemos fragmentos das narrativas biográficas das estudantes e, por fim, tecemos as considerações finais do estudo realizado.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES – DAS FINALIDADES ÀS PRÁTICAS

No Brasil, a educação para o alunado com deficiência, preferencialmente nas escolas regulares, está prevista nas leis e em documentos oficiais (Brasil, 1996; 2008, 2015). Entretanto, a escolarização dessas crianças e jovens ainda é uma meta a ser alcançada para que as políticas inclusivas sejam, de fato, concretizadas (Meletti, Ribeiro, 2014; Laplane, 2014). No cotidiano escolar, em termos gerais, as práticas pedagógicas são tradicionais, com atividades descontextualizadas, mecânicas e simplificadas, orientadas por currículos homogêneos, que desconsideram as singularidades dos alunos, seus ritmos de aprendizagem e a diversidade de seus contextos socioculturais (Dainez, 2009; Ferreira, 2014; Santos, Martins, 2015).

Padilha e Oliveira (2013, p. 11) analisam de forma crítica as políticas de inclusão social e escolar implantadas no Brasil e atestam que

a exclusão é parte do modelo capitalista de produção: a acumulação de capital, fim último desse modo de produção, implica o alijamento de uma grande parcela da população dos bens materiais e simbólicos produzidos coletivamente, inclusive a educação escolar de qualidade.

Em decorrência de um modelo de sociedade sustentada na ideologia neoliberal, a formação docente tende a se centrar na tecnicização do ensino, em uma

lógica produtivista. Tal formação fundamenta-se em uma racionalidade técnica, de modo que há uma distância entre quem produz e quem aplica conhecimento: acadêmicos e professores, respectivamente (Sarmiento, 2017)

Em busca de outros modos de se pensar a formação do professor, Sarmiento (2017) argumenta a favor de uma racionalidade crítica, ou seja, uma formação que permita aos professores um posicionamento crítico frente às questões desafiadoras da prática docente. A autora reflete que diante da universalização do ensino, a escola tem uma nova realidade, com novas demandas e uma diversidade de público e, desse modo, a formação de professores necessita ser planejada em função dessa realidade. Diante de alunos tão heterogêneos, é preciso pensar a formação de professores considerando os caminhos diversos pelos quais os alunos acessam o conhecimento, com recursos e meios auxiliares que favoreçam o desenvolvimento. Nessa linha, os professores, em contextos coletivos e, em articulação com diferentes formas de construção de saberes, são capazes de buscar respostas para as demandas do seu cotidiano profissional. Na interação com outros (alunos, professores, saberes, etc.) dá-se o desenvolvimento pessoal dos professores:

Nessa concepção de formação, a pessoa-professor é colocada no centro do processo, partindo-se dos seus saberes e experiências para formalizá-los por meio da reflexão partilhada com o seu grupo profissional, seguindo o princípio de uma formação que se realiza ao mesmo tempo que se atua como professor. (Sarmiento, 2017, p. 292).

Tais ideias sobre formação de professores podem também orientar os contextos de formação docente inicial, sobretudo, quando os futuros professores se deparam, nas práticas de estágios com as demandas concretas da realidade escolar.

No que diz respeito a formação inicial de professores, poucas são as disciplinas dos cursos de licenciaturas orientadas para uma formação que garanta o conhecimento necessário para atuar no contexto da diversidade (Saviani, 2009; Pletsch, 2009, Kassar, 2014). Ademais, ainda se faz necessário pensar em uma formação que articule os conhecimentos teóricos com as práticas, no âmbito de uma práxis educativa. A esse respeito, Saviani (2007) explicita que a relação entre teoria e prática é um problema fundamental da formação do pedagogo. Criticando vertentes pedagógicas que priorizam ou a prática ou a teoria, o autor argumenta que tanto uma como outra, embora sejam aspectos distintos, são importantes no processo pedagógico. Tendo suas especificidades, teoria e prática são inseparáveis, definem-se e caracterizam-se sempre uma em relação à outra. O aluno tem uma visão sincrética da realidade escolar e, por um processo de análise e síntese, poderá desenvolver uma visão sintética.

Oliveira e Pinto (2011) explicam que essa transição de um olhar sincrético para um olhar sintético supõe o trabalho mediador e, no caso da prática educativa, esse é o papel de quem conduz o processo de ensino e de aprendizagem (no estágio curricular, essa é a função do professor supervisor de estágio). Entretanto, as autoras questionam a respeito desse processo de mediação entre o estagiário e a realidade em questão, quando se trata de um estágio extracurricular:

[...] quando o foco recai sobre o estágio extracurricular, algumas indagações surgem a respeito de como ocorre esse processo de mediação entre o estagiário e a realidade em questão [...]. Essas indagações se apresentam de forma mais pungente quando o foco é a prática educativa em Educação Especial, se considerarmos que os atuais alunos do curso de Pedagogia que atuam nesse tipo de estágio estão sendo formados em um currículo em que os conhecimentos tratados nessa área são exíguos. (Oliveira e Pinto, 2011, p. 108-109).

Tendo isso em vista, neste texto focalizamos as narrativas das experiências vividas por alunas de Pedagogia, as quais foram compartilhadas em um grupo de estudos, a fim de dar visibilidade aos modos como essas alunas apropriam-se de novos conhecimentos a partir das vivências nos estágios extracurriculares. Delimitamos especificamente o itinerário desses estudantes quando realizavam estágio extracurricular ou atuavam como auxiliares de sala e assumiram a tarefa de acompanhar crianças com deficiência, com TEA e/ou com dificuldades de aprendizagem nas salas de aulas comuns. Temos como objetivo analisar como essas experiências refletiram nos sentidos que eles atribuem às práticas vivenciadas no cotidiano escolar em relação a esse alunado.

A experiência não diz respeito ao vivido em si mesmo, mas sim, ao modo como cada um apreende o vivido. Em nosso estudo, estamos a nos referir aos sentidos que cada uma das alunas atribui às suas interações com as professoras regentes, com as crianças e seus familiares. Nas palavras de Smolka (2006, p. 107) “não existe experiência sem significação”. Em outros termos, não há experiência sem atribuição de sentido ao vivido, sentidos esses que não são únicos e se constituem nas diferentes práticas sociais.

No contexto educacional, a narrativa biográfica com foco nas histórias de vida permite o conhecimento das vidas e das práticas de professoras (Sarmiento, 2002). De modo que a narrativa, segundo expressa Delory-Momberger (2012, p. 529, grifo da autora), não é apenas o ato de contar algo, mas ela tem o poder de produzir efeitos sobre o que se narra e, “é no “poder de agir” do relato que se baseiam, aliás, as propostas de formação que se valem das “histórias de vida” para dar início a processos de mudanças e desenvolvimento nos sujeitos”.

Para Souza (2004), as narrativas biográficas possibilitam ao estudante em formação inicial organizar suas ideias e potencializar a reconstrução de

sua vivência de forma reflexiva, contribuindo assim para a compreensão de sua trajetória vivida. Ademais, as narrativas das histórias de vida constituem uma fecunda estratégia de formação, na medida em que provocam uma reflexão sobre si mesmo e sobre os outros.

NARRATIVAS BIOGRÁFICAS E APRENDER A SER PROFESSOR

Este artigo se insere no contexto de uma pesquisa de pós-doutorado, aprovada pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos da universidade, que teve como objetivo geral investigar as experiências de vida de jovens alunas de um curso de Pedagogia de uma universidade privada-confessional e os significados dessas experiências para sua formação como futuras professoras, com foco para a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais no cenário da educação inclusiva¹.

A proposta dessa investigação emergiu da demanda de alunas do curso que realizavam estágio nas escolas públicas municipais e foram designadas para atenderem as salas de aula que tinham alunos com deficiência, com TEA e/ou com dificuldades de aprendizagem nas salas de aulas comuns, sem, contudo, terem conhecimentos necessários a esse fim.

Em vista disso, essas alunas solicitaram auxílio aos professores do curso para poderem desenvolver o estágio/trabalho. Uma das professoras, que realiza pesquisas na área da Educação Especial, assumiu a tarefa de coordenar um grupo de estudos com essas alunas, em caráter de atividade complementar, com a intenção de construir um espaço de discussão e reflexão sobre a experiência vivida no cotidiano escolar, abrangendo tópicos de debates como o papel do estagiário/auxiliar e as funções atribuídas, as concepções e os processos de ensino-aprendizagem envolvendo as crianças com necessidades educacionais especiais.

Todas as alunas que cursavam pedagogia na universidade e que lidavam com essas crianças foram convidadas a fazer parte do grupo, das quais seis tiveram disponibilidade para participar naquele momento. Dessas seis, uma atuava como

1 No Brasil, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BrasiL, 2008) define que seu público-alvo são: alunos com deficiências de ordem motora, sensorial ou intelectual, alunos -com transtornos do espectro do autismo e os com alta-habilidades/superdotação. Todavia, na rede educacional na qual este estudo foi desenvolvido, todos os alunos que apresentavam alguma necessidade educacional especial eram considerados como público da educação especial na perspectiva inclusiva. Por isso, neste texto, optamos pela nomenclatura 'alunos com necessidades educacionais especiais' para nos referirmos às crianças acompanhadas pelas alunas do curso de Pedagogia.

auxiliar de sala em uma escola de educação infantil privada e as demais como estagiárias em diferentes escolas da rede municipal. Desse modo, entre os meses de maio e dezembro de 2017, elas e a professora se reuniram quinzenalmente, durante 60 minutos, para discutirem a respeito das situações vivenciadas no cotidiano escolar e para estudarem sobre a temática da educação para alunos com necessidades educacionais especiais².

As alunas cursavam o primeiro ano de pedagogia e tinham idade entre 17 e 21 anos. Vitória e Débora realizaram estágio na educação infantil. Vitória acompanhou o aluno L.G., com três anos, com paralisia cerebral e a estagiária Débora acompanhou K., com três anos, com Síndrome de Down. As estagiárias Gabriela, Isabella e Bianca realizaram o estágio no ensino fundamental. Gabriela foi responsável pelo acompanhamento da aluna L., com oito anos, no segundo ano e com TEA e deficiência intelectual. Isabella atuava em uma sala do sexto ano e acompanhava quatro alunos com 11 anos, M., com dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e T., L. e G., todos sem diagnóstico definido, mas com dificuldades de aprendizagem. Bianca acompanhou o aluno W., com 12 anos, diagnosticado com deficiência intelectual, deficiência auditiva e epilepsia, no 4º ano do ensino fundamental. A aluna Miriã atuava como auxiliar de sala e acompanhou as crianças R., com cinco anos e diagnóstico de TEA e Y., também com cinco anos e sem diagnóstico, mas avaliada pela escola como uma criança com atraso de desenvolvimento.

Para a realização do estudo, assumimos o método biográfico, com foco nas histórias de vida (Sarmiento, 2002, 2009, 2016, 2017). Nessa perspectiva, o movimento do grupo consistiu em produção de narrativas orais e escritas pelas alunas de suas vivências. As narrativas escritas não foram elaboradas durante os encontros, mas em outros momentos. Durante as reuniões, as alunas relatavam oralmente suas experiências e também compartilhavam as narrativas escritas. Todos os encontros, com a autorização das narradoras, foram audiogravados e, posteriormente, transcritos.

Nacarato e Passeggi (2012, p. 213), com base nas ideias de Josso (2007), apresentam a ideia da pesquisa-ação-formação que, segundo elas, “[...]identifica um processo dinâmico em que as ações de cada fase do processo formativo tomam como referência as reflexões da fase anterior”. Assim, o compartilhamento das narrativas no grupo permite um movimento reflexivo, tal como apontado por Josso (2007, p. 415):

2 O grupo foi constituído no contexto do projeto de pesquisa de pós-doutorado da professora coordenadora e todos os preceitos éticos foram seguidos.

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar.

Para a produção dos dados, inicialmente, analisamos as transcrições dos encontros a fim de levantarmos as temáticas referidas por elas em suas narrativas, com base nisso, estabelecemos eixos temáticos. No presente texto, apresentamos o eixo 'A experiência vivida no quotidiano escolar: (re)significação das percepções sobre a educação das crianças com necessidades educacionais especiais'.

Para fins analíticos, procedemos de modo a buscar e interpretar os sentidos das narrativas das alunas, tendo em vista as condições históricas, socioculturais e políticas dessa produção. Como salientado por Passeggi (2010), as pesquisas orientadas pelo método biográfico, visam considerar o que as pessoas pensam sobre si e sobre o mundo, como dão sentidos às suas ações e tomam consciência de sua história. Assim, assumimos uma análise interpretativa das narrativas, pois essa "busca evidenciar as trajetórias formativas e os sentidos que cada sujeito atribui a sua vida ao narrar sobre suas lembranças." (Souza, 2004, p. 398).

Em consonância com Sarmiento (2016), ao analisar as narrativas das alunas, escritas e orais, será possível conhecer o modo como elas experimentam o mundo e vão se constituindo professoras.

A EXPERIÊNCIA VIVIDA NO QUOTIDIANO ESCOLAR: (RE)SIGNIFICAÇÃO DAS PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Trazemos neste eixo fragmentos das narrativas os quais condensam as percepções das alunas sobre as experiências vivenciadas com as crianças que acompanharam na educação infantil e no ensino fundamental.

Identificamos nas narrativas das jovens estudantes referência a um momento inicial, quando chegam à escola e estabelecem os primeiros contatos com as crianças e o trabalho a ser desenvolvido e um posterior, após conviverem com elas e conhecerem a realidade do quotidiano escolar.

Miriã, que trabalhou como auxiliar de sala, em uma escola de educação infantil, reflete sobre sua experiência. Analisemos um recorte de sua narrativa escrita:

Em sua narrativa, ela traz a lembrança de seu primeiro dia de trabalho. Sua impressão é bastante positiva – *R., que me encantou desde a primeira vez que*

o vi.... Encontra no aluno um acolhimento – entre as quatorze crianças, um me recebeu com um enorme e belo sorriso. Relata a insegurança frente ao novo - No início eu estava um pouco tímida e perdida, pois não sabia como reagir diante das crianças e não sabia muito sobre a minha função de auxiliar. Ela se reconhece como uma criança curiosa e, como tal, espera ser auxiliada por um adulto em suas dúvidas – ...eu parecia uma criança, cheia de perguntas e curiosidades para fazer à professora.

Seguindo em sua narrativa, Miriã manifesta seu processo de transformação: *[...] Conforme os dias foram passando fui pegando o jeito das coisas, criando uma grande afinidade com os alunos e vivendo grandes experiências com cada um deles, das quais jamais me esquecerei. Ensinei, mas também aprendi, pois consegui ver as coisas com outros olhos, olhos de inocência, de humildade, de amor, sem preconceito ao próximo, aprendi a olhar com os olhos das crianças.* Miriã ressalta a interação com as crianças, a relação afetiva estabelecida e como, nessa troca, aprendeu com elas.

Ao se referir às crianças que acompanhou – R., com TEA e Y., com atraso no desenvolvimento – a jovem reconhece que observou as crianças e suas potencialidades em diferentes situações. Destaca as ações da criança R.: *Escrevia com as letras do alfabeto móvel, apontava quando queria algo, repetia algumas palavras ditas pelas professoras e pelos alunos, aprendeu a subir no escorregador sozinho e ir ao banheiro também, não sendo mais dependente de mim o tempo todo.* Smolka et al (1994, p. 75) apontam que ao observar uma criança, a fim de compreendermos suas possibilidades de desenvolvimento, é necessário olhar a criança em contextos diversos de interação – “...como, com quem, quando ela faz alguma coisa.”

Sobre a aluna Y., Miriã, embora a perceba diferente em relação aos demais alunos da sala, identifica que o desenvolvimento implica variabilidade, ritmos diferenciados e transformações (Vigotski, 1995) - *A Y., tinha uma dificuldade maior do que a dos seus amigos em relação a aprendizagem, não sabia as letras do alfabeto e não reconhecia os números, realmente, cada criança tem o seu tempo de aprender. Hoje, a Y. reconhece todas as letras do alfabeto e todos os números de zero a trinta, foi uma grande evolução nesse ano.*

Nos excertos a seguir, Vitória narra suas percepções sobre a criança L.G, com paralisia cerebral, que acompanhou durante o estágio extracurricular:

Inicialmente, Vitória traz para a sua narrativa oral o que escutou sobre a criança – significados cristalizados –*Foi passado que ele não faz nada, não sabe andar, não gesticula direito, tudo pessimismo.* Isso lhe causa receio e expectativa – *fui para escola assim: nossa, ele é cadeirante, não faz nada! Tenho que ajudar em tudo, meu pensamento: Meu Deus, como é que eu vou fazer, como vou aguentar?*

Mas, Vitória vai a escola e conhece a criança e, ao conhecê-la, gosta do que vê e muda sua visão em relação ao aluno – *Fui lá, vi e gostei, vi e gostei e pensei: hummm, não é isso. Por mais que eu ainda não tivesse tido contato com ele, eu percebi que não era tudo aquilo.*

Em um primeiro momento, a percepção de Vitória sobre a criança foi construída pela fala do outro, mas ao conhecê-la, ela surpreende-se positivamente e atribui um novo sentido para o que esperar da criança.

A baixa expectativa em relação à criança com alguma deficiência diz respeito a uma construção social. Segundo Amaral (1995), ao longo da história – desde a Antiguidade até século XX – houve mudanças em relação ao modo de se compreender essas crianças: de monstros e pessoas nocivas, passaram a ser vistas como sujeitos com uma condição especial; sobretudo, a partir do século XX, reconhece-se uma preocupação com os aspectos educacionais e médicos, surgindo visões menos preconceituosas. Entretanto, as transformações sociais em relação ao modo de se compreender essas pessoas ocorreram mais oficialmente, pois na prática, ainda hoje circulam pela sociedade os diversos modos de conceber a deficiência e a pessoa com deficiência e assim continuamos a nos deparar com práticas e políticas públicas estigmatizantes e excludentes.

No âmbito educacional, historicamente, a educação para essas crianças se constituiu em paralelo ao sistema comum de ensino, ocorrendo, principalmente em instituições e classes especiais (Kassar, 2011). No final do século XX e mais enfaticamente nas décadas iniciais do século XXI, com a implantação de políticas de educação especial orientadas para a inclusão escolar, isso mudou; todavia, o que temos visto nas escolas regulares é a prevalência de um “ensino paralelo” quando há na sala de aula crianças com alguma deficiência ou necessidade educacional especial. É comum encontrarmos esses alunos fazendo atividades diferentes e à parte do que realizam seus pares (Dainez, 2009; Freitas e Monteiro, 2010). Desse modo, a narrativa de Vitória a respeito de suas expectativas iniciais sobre o aluno L.G. pode ser reflexo desse olhar para as impossibilidades que, ao longo da história, marcou a educação para crianças com deficiência.

Vitória segue em sua narrativa e revela que sua percepção inicial se transforma a partir do que vê – *Comecei a ir - o que percebo é que acabo aprendendo mais com ele do que ele comigo. As coisas que acontecem eu fico impressionada. É uma criança que é muito visual. Ele quer imitar tudo. Vê as crianças na merenda e quer imitar [...] ele anda, mas anda um pouco diferente. Consegue até correr. Ele não fala, mas ele tenta, ele está começando a tentar falar, e a R. (a professora) está explicando a atividade e ele fala ‘ahhhhh’.*

Ao interagir com a criança, Vitória passa a observar aquilo que o aluno é capaz de fazer ao invés de enfatizar as dificuldades da criança e, assim,

surpreende-se positivamente com os modos de participação dele nas práticas escolares. A imagem prospectiva que Vitória está a construir do aluno incidirá sobre seu processo formativo. Suas reflexões no que se refere às possibilidades emergentes da criança, vão ao encontro das ideias de Vigotski (2007, p. 358) a respeito da relação ensino-desenvolvimento. O autor destaca que “solo es posible enseñar al niño aquello que ya es capaz de aprender. La instrucción es posible cuando existe la posibilidad de imitar.”. Ademais, ao imitar as ações do outro (pares, professora), a criança se distingue do modelo do outro e caminha cada vez mais para a sua singularização (Freitas, 2001).

A respeito das aprendizagens que desenvolveu por meio das interações com a criança, Vitória revela - *Ele me ensinou o quão relevante é olhar para suas necessidades e repensar as atitudes dos professores em sala de aula, pois ele necessita ser olhado como alguém que também consegue progredir, mas cabe aos professores saírem de suas zonas de conforto e mudarem esta triste realidade.* Para Vitória, o sentido da experiência está na mudança do modo de olhar para os alunos com deficiências – é preciso compreender suas necessidades, mas sobretudo, suas possibilidades de aprendizagem. Freitas e Monteiro (2016) discutem a importância da mudança de olhar dos professores a respeito das concepções sobre alunos com deficiência e apontam que os docentes, ao perceberem que esses alunos têm possibilidades de aprendizagem, passam a rever seus modos de agir em sala de aula e a buscar novos modos de planejar o trabalho pedagógico para todos.

Da mesma forma que Vitória, a estagiária Gabriela teve suas primeiras percepções a respeito da aluna L., com TEA, afetada pelo que escutou - *Logo que comecei a trabalhar na escola, me falaram que se L. aprendesse os numerais de 0 a 10 seria um enorme avanço para ela. Com essa declaração, me desanimei tanto que perdi a esperança naquela menina que mal me olhava nos olhos.* Por um lado, isso impactou negativamente nas percepções de Gabriela, por outro, ela encontrou aí um sentido para desenvolver suas atividades no estágio, isto é, uma “fonte de energia e mobilização.” (Ruelland-roger, 2013, p. 134) - *Então comecei a repassar o alfabeto com ela todo dia. Aos poucos, ela foi memorizando as letras que não conhecia e logo eu e a professora começamos a alfabetizá-la, passando milhares de atividades, incentivando. E assim, L. foi evoluindo.* Gabriela percebe que na relação ensino-aprendizagem é preciso ter planejamento e intencionalidade e isso reflete nas possibilidades de aprendizagem da aluna L..

Débora, em sua narrativa escrita, identifica o processo de transformação de seu aluno K., com Síndrome de Down. Ela revela que tem um olhar orientado para as possibilidades de aprendizagem e escolarização da criança e está atenta às suas singularidades - *Ainda não fala, no entanto, anda normalmente e conse-*

que entender tudo o que é designado a ele. Débora observa os avanços da criança e se desloca da compreensão da deficiência tendo em vista apenas seu núcleo orgânico, os limites e impedimentos de natureza biológica e passa a observar as possibilidades de aprendizagem ofertadas pela inserção da criança nas práticas sociais, escolares – Hoje, consigo ver como ele criou uma interação enorme com as professoras e com os amigos da sala. Em muitos aspectos houve o desenvolvimento, são eles presentes no sentido motor, visual e intelectual. É surpreendente como de um mês para o outro ele já consegue reconhecer seu próprio nome quando escrito em algum lugar. Consigo ver a mudança na maneira dele balbuciar, chegando ao ponto de conseguir dizer o começo das palavras “mãe” e “xixi” [...] Ademais, percebi um avanço no pensamento dele, quanto ao empilhamento de diferentes materiais, como por exemplo, tintas, caixinhas e até sapatos.

Vigotski (1997), ao discorrer sobre as condições de possibilidades de aprendizagem para a criança com deficiência, é enfático ao valorizar a natureza social do desenvolvimento em detrimento das condições biológicas/orgânicas. Débora percebe isso e enfatiza em sua narrativa a interação que a criança teve com professoras e pares e, assim, por meio dessas relações, há a emergência de novos aprendizados.

Isabella se refere às estratégias relacionais, como modo de possibilitar a participação de um dos alunos que acompanhou em sala - *L. está no 6º ano, nos primeiros meses, ele possuía um comportamento extremamente agressivo. Não me respeitava como profissional e isso me constrangia. Com o passar do tempo, eu fui observando como ele agia e, na minha visão, essa maneira de agir não me parecia algo proposital.* Inicialmente, Isabella constata o comportamento do aluno, sente-se incomodada, mas ao observá-lo com atenção, percebe que o aluno não agia intencionalmente. Assim, ela muda sua visão sobre a criança - *Comecei a querer enxergar além daquele L. que todo mundo identifica como bagunceiro, que atrapalha as aulas e diz ser um problema. Foi então, que eu resolvi mudar o meu jeito de ser com ele.* Em sua narrativa, Isabella constata que ao mudar, o garoto também se transformou - *Passei a lhe dar mais atenção, procurar saber como ele estava, mostrar o motivo de algumas atitudes dele serem inadequadas, mas procurando não o diminuir como pessoa. Eu realmente comecei ter uma conexão muito grande com o L. e obtive resultados. Posso notar que um pouco de afeto fez diferença para aquele menino.*

Neste eixo salientamos os sentidos (trans)formados das alunas de suas experiências nas salas que têm crianças com necessidades educacionais especiais. Ao narrarem o vivido, as alunas refletiram sobre as vivências, revelaram as aprendizagens que tiveram bem como as (re)significações de suas percepções iniciais sobre educar no contexto da diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo neste texto analisar como as experiências das jovens estudantes de Pedagogia, que realizaram estágio extracurricular ou atuaram como auxiliar de sala com alunos com deficiência, com TEA e/ou com dificuldades de aprendizagem, refletiram nos sentidos que elas atribuem às práticas vivenciadas nas escolas em relação a esse alunado.

Ao narrarem as experiências iniciais, em termos gerais, as alunas revelam sentimentos de medo e impotência frente ao novo, assim como uma baixa expectativa diante das crianças com necessidades educacionais especiais, sobretudo, em função das informações preliminares que tiveram sobre elas.

A convivência com as crianças transforma essa percepção inicial e, em suas narrativas, as jovens desvelam as ações que realizam a fim de atender às necessidades dos alunos que acompanham: buscar apoio dos professores regentes, observar atentamente para identificar as potencialidades das crianças e, encontrar, nas dificuldades que essas apresentam, um empoderamento para desenvolver as atividades e auxiliá-las em suas demandas. As alunas expressam nas narrativas o que aprenderam nas interações com as crianças e destacam: o desenvolvimento implica em ritmos e modos diferenciados de aprendizagem, a criança aprende ao imitar a ação do outro, a criança necessita ser olhada em suas potencialidades e, a partir daí buscar os caminhos e recursos de aprendizagem.

As narrativas permitiram às futuras professoras de infância refletirem sobre suas vivências e, a partir dessas reflexões, segundo o que foi expresso pelas mesmas, estas jovens apropriaram-se de conhecimentos que antes não tinham, bem como manifestam ter havido transformações na maneira de compreenderem as potencialidades de crianças com deficiência no processo de escolarização. Releva-se, assim, o papel dos contextos formativos a fim de promover práticas educativas de qualidade para as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, L. A. (1995). *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo, Brasil: Robe Editorial.
- BrasiL. (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF. Recuperado a 23 junho de 2015 em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm.

- Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP. Recuperado a 10 de junho de 2017 em <http://www.mec.gov.br>.
- Brasil. (2015). Orientações para a Implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Recuperado a 01 fev. 2017 em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192.
- Dainez, D. (2009). *A Inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, Brasil.
- Delory-momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 51. Consultado em janeiro, 2019, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>
- Formosinho, J. (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional docente*. (pp. 303-327). Porto, Portugal: Editora Porto, LDA.
- Ferreira, M.C. C. (2014). Prefácio. In: Monteiro, M. I. B., Freitas, A. P. de, Camargo, E. A. A. (orgs.) *Relações de Ensino na Perspectiva Inclusiva: alunos e professores no contexto escolar* (pp. 13-21). Araraquara, Brasil: Junqueira&Marin.
- Freitas, A. P. de. (2001). *Zona de desenvolvimento proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Freitas, A. P. de, Monteiro, M. I. B. (2010, outubro). *(In)apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, Brasil. Consultado em fevereiro de 2017 em <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt15>.
- Freitas, A.P. de; Monteiro, M. I. B. (2016). “Olhar” e pensar o ensino para alunos com deficiência: os saberes produzidos em contexto colaborativo. *Revista Lusófona de Educação*, [S.I], v. 34, n. 34. Consultado em novembro de 2018 em <http://revistas.ulusoфона.pt/index.php/rleducacao/article/view/5821>.
- Josso, M.-C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, ano XXX, n.º3 (63). Consultado em janeiro de 2019 em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>.
- Kassar, M. de C. M. (2011). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios de uma implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, n. 41, p. 61-79, Editora UFPR. Consultado em setembro de 2016 em <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>.
- Kassar, M. de C. M. (2014). A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos Cedes*, v. 34, n.º 93. Consultado em janeiro de 2019 em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0207.pdf>.

- Laplane, A. L. F. de. (2014). Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. *Caderno Cedes*, v. 34, nº 93. Consultado em janeiro de 2019 em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0191.pdf>
- Meletti, S. M. F., Ribeiro, K. (2014). Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. *Caderno Cedes*, v. 34, nº 93. Consultado em janeiro de 2019 em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0175.pdf>
- Nacarato, A. M., Passeggi, M. da C. (2012). Olhar para si e superar marcas deixadas pela matemática escolar: reflexões de uma futura professora sobre seu percurso de formação. In: OLINDA, E. M. B. de. (Org). *Artes do Sentir: trajetórias de vida e formação* (pp. 208-225). Fortaleza, Brasil: Edições UFC.
- Oliveira, I. M. & Pinto, A. K. P. (2011). Estágio extracurricular e formação em educação especial. In.: Caiado, K.R.M.; Jesus, D.M., Baptista, C.R. (orgs.) *Professores de educação especial: formação em foco* (pp.105-124). Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Padilha, A. M. L. & Oliveira, I. M. de. (2013). Inclusão escolar, diversidade e desigualdades sociais. In: Padilha, A. M. L. e Oliveira, I. M. de (orgs.) *Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar* (pp.17-57). Campinas, Brasil: Papirus.
- Passeggi, M. da C. (2008) Prefácio. In: Delory-momberger, C. *Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto* (pp. 13-20). Natal, Brasil: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Passeggi, M. da C. (2010). Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: Passeggi, M. da C., Silva, V. B. da (org.) *Invenções de vida, compreensões de itinerários e alternativas de formação*. (pp. 103-130) Séries Arte de Viver, Conhecer e Formar. São Paulo, Brasil: Editora Cultura Acadêmica.
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educação em Revista*, n. 33, Consultado em janeiro de 2019 em <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>
- Ruelland-roger, D. (2013). Gênero de atividades profissionais, variantes estilísticas e genericidade em clínica atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 16, n. especial 1. Consultado em outubro de 2018 em <Http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77871/81846>.
- Santos, T. C. C. dos & Martins, L. de A. R. (2015) Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n. 3, Consultado em dezembro de 2017 em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n3/1413-6538-rbee-21-03-00395.pdf>
- Sarmento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmento, T. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: sarmento, T. (2016). Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. In: Passeggi, M. da C., Furlanetto, E. C., Palma, R. C. D. da (orgs.) *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais*. (pp. 77-94). Curitiba, Brasil: CRV.

- Sarmiento, T. Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada. (2017). *Revista de Educação da Puc-Campinas*, 22(2). Consultado em dezembro de 2017 em <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/3679>.
- Saviani, D. (2007). Pedagogia: o espaço da Educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130. Consultado em janeiro de 2019 em http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/en_06.pdf
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40. Consultado em dezembro de 2017 em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>
- Smolka, A. L. B., Fontana, R. A. C., Laplane, A. F., Cruz, M. N. (1994) A questão dos indicadores de desenvolvimento: apontamentos para discussão. *Caderno de Desenvolvimento Infantil*, v. 1, n. 1. Consultado em janeiro de 2019 em https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/2822734/mod_resource/content/1/A%20QUESTÃO%20D
- Smolka, A.L. B. (2006). Experiência e discurso como *lugares de memória*: a escola e a produção de *lugares comuns*. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50). Consultado em janeiro de 2019 em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643630>
- Souza, E. C. de. (2004). O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.) *A Aventura (Auto) Biográfica: Teoria e Empiria*. (pp. 387-417). Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS, 2004.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da palavra*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. (7ª ed). São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas*, v. III. Madrid, Espanha: Visor Distribuciones, S.A.
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas*, v.V. Madrid, Espanha: Visor Distribuciones, S.A.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NO PIBID- EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriane Soares dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro- Faculdade de Educação
adrianesoares95@gmail.com

Andrezza Cardoso de Freitas
Universidade Federal do Rio de Janeiro- Faculdade de Educação
dezza_freitas@hotmail.com

Milena França da Silva Peclat
Universidade Federal do Rio de Janeiro- Faculdade de Educação
milenapeclat@hotmail.com

Daniela Oliveira Guimarães
Universidade Federal do Rio de Janeiro- Faculdade de Educação
danguimaraes@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho é fruto da inserção das graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com ênfase na Educação Infantil. O PIBID tem como objetivo incentivar os alunos das licenciaturas ao exercício do magistério, articulando a educação superior com as escolas de Educação Básica e os sistemas educacionais públicos no Brasil.

O PIBID do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, entre os anos 2016 a início de 2018 contava com a parceria de duas escolas, con-

tendo assim um grupo composto por três professoras supervisoras com atuação nas escolas, 13 graduandas em Pedagogia e uma professora coordenadora que atua na Faculdade de Educação/UFRJ.

O foco deste trabalho é a discussão da especificidade da docência na Educação Infantil a partir das análises das experiências e vivências no programa, registros dos planejamentos realizados e análise das atas dos encontros semanais. A fundamentação teórica está baseada nos documentos legais que alicerçam a Educação Infantil no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) em que é apontado as interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Diversos autores, tais como Barbosa (2009), Corsino (2009), Nunes (2009), Nóvoa (2010), chamam a atenção para a importância de compreender as particularidades da profissão docente, de modo particular com as crianças de 0 a 6 anos, refletindo o que é especificamente pedagógico na Educação Infantil.

Dessa maneira, a partir das análises das experiências e vivências no programa, compreendemos as especificidades da docência na educação infantil desviando de um caminho transmissivo, instrucional ou somente de guarda e proteção das crianças, apresentando grande importância para formação das participantes, entendendo o que é a docência na educação infantil, refletindo nas práticas e no agir das licenciandas com as crianças, proporcionando uma ação-reflexão-ação do fazer docente.

Palavras-chave: Educação Infantil, PIBID, Docência

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui uma reflexão acerca do valor que os programas nacionais voltados para a formação de professores possuem para os alunos das instituições de ensino superior. Propõe um debate crítico sobre quais os papéis que o docente da Educação Infantil exerce no cotidiano da sua prática, evidenciando a importância do registro para um trabalho docente crítico e reflexivo.

Ao falarmos sobre programas educacionais, em nosso caso específico, nos referimos ao PIBID que foi um agente protagonista da nossa formação durante a graduação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, proporcionando o nosso acesso a escolas de referência no âmbito da Educação Infantil dentro do município do Rio de Janeiro. Nossa participação no programa ocorreu entre os anos 2016 e início de 2018 que contava com a parceria de duas

escolas: o Colégio Pedro II e a Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI-UFRJ). Desse modo, o grupo era composto por três professoras supervisoras com atuação nas escolas, 13 graduandas em Pedagogia e uma professora coordenadora, que atua na Faculdade de Educação/UFRJ

A dinâmica do grupo consistia em uma ida semanal das licenciandas à escola parceira na qual realizavam observações, co-participação e efetivação de propostas de planejamentos protagonizados pelas graduandas. Uma vez por semana também acontecia uma reunião geral com a presença de todas as participantes do grupo para reflexão e discussão sobre as atividades que estavam sendo realizadas nas escolas, elaboração de planejamentos, estudos e debates teóricos.

As discussões e inquietações que emergiram dos encontros do grupo corroboraram para a elaboração do presente trabalho que tem como objetivo discutir e compreender as especificidades da docência na Educação Infantil a partir das análises das experiências e vivências no programa, registros dos planejamentos realizados e análise das atas dos encontros semanais, sendo este último o documento principal de análise desta pesquisa.

A escrita das atas dos encontros gerais do grupo configurava-se como um documento de registro dos momentos de reflexão, elaboração de atividades e diálogos entre as participantes, além de caracterizar-se como um processo formativo, posto que, a cada semana uma licencianda do grupo tornava-se responsável pela autoria do documento, promovendo-se, assim, uma experiência de escrita e reflexão do que consideraram mais relevante na reunião.

Dessa maneira, a partir da análise das atas dos encontros semanais do nosso grupo do PIBID, juntamente com o embasamento teórico dos documentos legais que alicerçam a Educação Infantil no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), em que são apontadas as interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil, estruturamos nosso trabalho de modo a buscarmos compreender qual é a concepção de Educação Infantil assumida pelo Pibid- Educação Infantil da UFRJ e pelas escolas parceiras e quais são as especificidades da docência na Educação Infantil.

2. DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS REGISTROS DO PIBID

Ser docente da Educação Infantil exige de nós educadores algumas especificidades para trabalhar nessa área da educação. A partir das experiências vivenciadas no PIBID, as licenciandas enquanto docentes em formação, vivenciaram

a importância de refletir e analisar as práticas com as crianças pequenas. Essa reflexão nos ajuda a desenvolver um trabalho crítico, autônomo, abrindo caminhos e estratégias para o trabalho no contexto da Educação Infantil. Nesse sentido, consideramos que a documentação das atas foram protagonistas na descoberta da importância do registro para o trabalho individual e coletivo.

A proposta de uma educação infantil de qualidade inclui uma série de fatores, que vão das políticas públicas para a infância às condições físicas dos equipamentos e materiais educativos. Inclui, ainda, a formação de professores. São eles os responsáveis pela organização do tempo e do espaço institucionais, pelas propostas que resultarão em ampliações das experiências infantis, em produção e apropriação de conhecimentos, bem como pelo estabelecimento de vínculos afetivos, pelo clima institucional e pelas inúmeras interações que a instituição favorece a crianças, adultos e comunidade. (Corsino, 2009, p.4)

Neste estudo delimitamos a análise ao segundo semestre de 2016 por considerarmos o conteúdo denso para a análise, e por ser este o primeiro semestre de atuação do PIBID com a equipe na qual fazíamos parte. O total de atas analisadas foram oito, correspondentes às seguintes datas: 12/09/16, 19/09/16, 26/09/16, 03/10/16, 10/10/16, 07/11/16, 28/11/16 e 12/12/16. O foco da análise refere-se às especificidades da Docência na Educação Infantil. Nessa direção destacamos três categorias mais recorrentes nos relatos escritos das licenciadas que corroboram para nossas ponderações sobre tais particularidades e que nos levam a refletir sobre os desafios de ser docente na Educação Infantil, são elas: brincadeira, autonomia e planejamento.

Tal categorização foi realizada tendo em vista a análise da constante repetição de tais categorias nos registros, e por termos encontrado uma relação entre elas. A primeira categoria que destacamos é a brincadeira, baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) que temos as interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil, apontada no artigo 4, e que também aborda a concepção de criança.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009, p. 1)

Nos registros analisados podemos observar a importância do brincar no cotidiano e nas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Na ata do dia 26 de setembro de 2016, uma licenciada destaca que:

A brincadeira também foi sinalizada como algo central porque constitui o modo de ser da criança atravessando todas as atividades no cotidiano na escola. (Ata de 26/09/16)

Dessa maneira, conforme é destacado pela licencianda, é notório que a brincadeira enquanto eixo norteador da Educação Infantil possui extrema importância no cotidiano das crianças nas escolas parceiras, afinal “[...] temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade.” (Kishimoto, 2010,p.1).

A autonomia também foi uma categoria de análise que destacamos pela marcante repetição e destaque nas atas analisadas, tal recorrência evidencia a concepção de criança presente nas escolas parceiras. Segundo Bondioli e Mantovani (1998), a autonomia não é simplesmente deixar a criança sozinha, mas trabalhar na construção de segurança nas relações, nos contatos cotidianos, propiciando o desenvolvimento de um senso de responsabilidade.

Na ata do dia 10 de outubro de 2016, é relatado que as crianças da Escola de Educação Infantil da UFRJ têm autonomia para irem à Sala de Leitura quando sentirem necessidade destacando que deve haver uma negociação entre as crianças e as professoras, em tal colocação podemos observar o quanto a autonomia das crianças no dia a dia das escolas parceiras foram relevantes para o processo de formação das graduandas e na compreensão acerca das especificidades da Educação Infantil.

A terceira e última categoria que evidenciamos é o planejamento que assim como as demais categorias apareceu inúmeras vezes nas escritas das graduandas. “Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças.” (Ostetto, 2000, p.177). Em nossa análise das atas verificamos que a relevância dada pelas graduandas para esses aspectos tão importante nas práticas do fazer docente, evidencia o processo de aprendizagem acerca dos saberes do ser professor, mais especificamente, do ser docente na Educação Infantil, conforme podemos observar no trecho retirado da ata do dia 28 de dezembro de 2016.

Em seu grupo de atuação no Pedro II destacaram a importância do Pibid para cada um, que lhes proporciona esse encontro com a docência, a vivência com a sala de aula, as frustrações de não conseguir seguir o planejamento a risca, pois disseram que mesmo ele estando prontinho, perfeitinho, pode ser alterado com uma fala de criança no início da aula. Mencionou a importância de ter um planejamento, mas sempre deixá-lo aberto para as interferências. (Ata de 28/11/16)

No momento que destacamos os trechos das atas de modo a exemplificar as três categorias evidenciadas, foi difícil separar trechos específicos de cada uma

isoladamente, observamos uma articulação importante entre estas categorias, como pode ser evidenciado no trecho abaixo:

A pibidiana “T” explicou que observava que constantemente as crianças brincavam de médico, realizando partos e consultas. Tal observação culminou na realização do planeamento de um espaço na sala de referência das crianças que potencializasse o brincar. Assim através da escuta e olhar atento das pibidianas e da Professora “V”, construindo um diálogo constante com as crianças, tornando-as centro do planeamento, o grupo de pibidianas construíram na sala um espaço de consultório médico levando instrumentos e aparelhos reais para a o espaço, como por exemplos chapas de raio-x, caixas de remédio, ataduras, etc. (Ata de 04/12/2016)

Nesse sentido, a análise das atas das reuniões do nosso grupo do PIBID corroborou para ampliarmos o nosso olhar acerca de diversas questões que perpassam o quotidiano da Educação Infantil permitindo compreendermos melhor as especificidades da docência na Educação Infantil. A categorização realizada provocou em nós a percepção de que apesar de termos separados e organizados a brincadeira, a autonomia e o planeamento em categorias distintas, ambos os termos estão intrinsecamente entrelaçados nas práticas cotidianas das professoras das escolas parceiras.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho está em andamento, por ser o conteúdo das atas muito rico. O que destacamos até o momento é a relevância deste estudo reflexivo das atas das reuniões gerais do PIBID/Pedagogia com ênfase na Educação Infantil para a formação docente das graduandas que integram o PIBID, e a importância de refletir e analisar a prática cotidiana com as crianças de 0 a 6 anos de idade.

“A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que fo rneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1995)

O estudo do que é comentado nas reuniões e as articulações com fundamentação teórica que embasa a concepção de educação Infantil adotada pelo grupo foi de grande importância para a conscientização do que é a docência na educação Infantil, reafirmando que as crianças são sujeitos produtores de

cultura e ativos no seu processo de desenvolvimento. Além disso apresenta características do docente nessa etapa, sendo potencializador das brincadeiras e experiências, estar atento às crianças, estabelecendo interação constante, e trazendo em suas práticas cotidianas como eixo as brincadeiras e interações. É preciso também compreender que o educar e o cuidar nessa etapa é indissociável, exigindo um envolvimento corporal e afetivo maior do que as demais etapas da educação básica.

Dessa maneira, o PIBID oportunizou as licenciandas em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, vivenciasse à docência na Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil são o norte para as ações docentes desviando de um caminho transmissivo, instrucional ou somente de guarda e proteção às crianças. O programa proporcionou o movimento de ação-reflexão-ação das práticas pedagógicas através da construção de diálogo entre as teorias e as práticas. Assim sendo, o investimento em programas de iniciação à docência, e na Educação Infantil, contribuem para uma formação de qualidade para os docentes, refletindo nas práticas quotidianas e no desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos.

4. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Bondioli & Mantovani (1998) *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos, uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: ARTMed.
- Brasil (2009) Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de DEZEMBRO DE 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília.
- Corsino, P. (org.). (2009) *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. São Paulo: Editores Associados..
- Kishimoto, T. M. (2010) Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. IN: *anais do i seminário nacional: currículo em movimento –Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte, novembro de 2010.
- Nóvoa, A. (2009) *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Revista Educacion. Madrid: Disponível em: < http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: Nov. 2018.
- Nóvoa, A. *Formação de professores e profissão docente*. In:____ (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10451/4758>> Acesso em: Nov. 2018.
- Osteto, L. E. (Org.). *Planejamento na educação infantil mais que atividade, a criança em foco*. In: Osteto, Luciana Esmeralda (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas: Papirus, 2000.

MELHORIA DA OFERTA EDUCATIVA EM EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DESAFIO DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Rosemeri Henn
Universidade de Aveiro
hennrosemeri@ua.pt

Marlene da Rocha Migueis
Universidade de Aveiro
mmigueis@ua.pt

RESUMO

Uma oferta educativa de qualidade evidencia o processo que ocorre entre o contexto e o resultado, no qual se encontram as dimensões de implicação e de bem-estar da criança. A aprendizagem significativa está ligada a estas duas dimensões, que por sua vez dependem de organizações desafiadoras e estimulantes e de uma oferta de qualidade.

A tendência para um olhar evasivo sobre a prática, focado apenas na atividade, sem estabelecer a sua relação com o desenvolvimento do bem-estar e da implicação da criança, foi identificada no trabalho desenvolvido com um grupo de 12 professoras de Educação Infantil, em uma escola particular do Rio Grande do Sul, Brasil. Assim, no âmbito de um doutoramento, procurou-se articular, através da formação em contexto, a reflexão sobre a oferta educativa e sua relação com o bem-estar e a implicação da criança, tendo como suporte teórico o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC).

A metodologia de formação caracterizou-se pela realização de reuniões semanais de reflexão sobre as práticas e sobre o Sistema de Acompanhamento

das Crianças, direcionando-se o trabalho para a atenção às potencialidades da criança e para a melhoria da oferta educativa.

A análise preliminar dos resultados parece mostrar que a dinâmica de formação em contexto favorece a tomada de consciência sobre a importância de uma oferta educativa diversificada e de qualidade no bem-estar e implicação da criança e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento, bem como, no desenvolvimento de uma atitude crítica sobre o papel do professor na melhoria dessa oferta.

Palavras-chave: Oferta educativa, formação em contexto, bem-estar, implicação.

ABSTRACT

A quality educational offer occurs between the context and the result, that is, in the process, where the dimensions of implication and well-being of the child are found. Significant learning is linked to these two dimensions, which in turn depend on challenging and stimulating organizations and a quality educational offer.

The tendency for an evasive look at practice, focused only on the activity, without establishing its relation with the development of well-being and the child's implication, was identified in the work developed with a group of 12 teachers of Early Childhood Education in a private school in Rio Grande do Sul, Brazil. Thus, in the context of a doctorate, the aim was to articulate, through training in context, the reflection on the educational offer and its relationship with the child's well-being and implication, having as theoretical support the Child Support System (SAC).

The training methodology was characterized by weekly reflection sessions on practices and on the actual Child Follow-up System, focusing the work on attention to the child's potential and improving the educational offer.

The preliminary analysis of the results seems to show that the dynamics of in-context training promotes awareness of the importance of a diversified educational offer and of quality in the well-being and implication of the child and, consequently, in its development, as well as in the development of a critical attitude about the teacher's role in improving this offer.

Keywords: Educational offer, contextual training, well-being, implication.

1. MELHORIA DA OFERTA EDUCATIVA EM EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DESAFIO DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Introdução

A coordenação de um grupo de professoras de Educação Infantil, em uma instituição localizada no sul do Brasil, permitiu-nos identificar a necessidade de se alterar a forma como decorriam as reuniões pedagógicas. Estas eram reuniões de planeamento, que se restringiam a datas cíclicas e comemorativas, nas quais as práticas relacionadas à oferta educativa eram distantes da noção de bem-estar e de implicação da criança e tendencialmente pouco construtivas e arraigadas num ensino tradicional. A formação contínua em contexto surgiu como um desafio para a mudança dessas práticas instituídas. Procurou-se, então, no âmbito de uma pesquisa de doutoramento, investigar sobre a formação contínua em contexto como estratégia para a melhoria da oferta educativa e sua articulação com o bem-estar e a implicação da criança, tendo como suporte o instrumento SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2010).

1.1. Formação Contínua em Contexto

A formação docente, no Brasil, tem estado em evidência na sociedade em geral e na própria classe do professorado, existindo uma elevada demanda tanto na procura por formação como na oferta. Isto tem gerado um aumento significativo na organização de seminários, congressos, conferências e publicações sobre diferentes temáticas envolvendo a educação. Esta formação tem como intuito melhorar a formação do profissional e a própria prática, mas também a melhoria da categoria profissional e de salários. No entanto, estas formações, muitas vezes, não têm em conta os contextos de prática, inserindo-se no paradigma da racionalidade técnica e não tendo a formação contínua como pressuposto de base.

Nóvoa (1992) relata que não podemos entender a formação contínua como algo construído através do acúmulo de cursos, conhecimentos e técnicas, mas “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos” (p. 27). A reflexão crítica sobre as práticas deve ocorrer para possibilitar a superação do ato mecânico e linear entre a teoria e a prática, substituindo, assim, o modelo da racionalidade técnica (Nóvoa, 1999). Este modelo já está fadado ao fracasso, mas ainda perdura nos dias de hoje por existir uma lógica de mercado embasada na lucratividade.

Os programas de formação contínua devem ir além das competências técnicas e valorizar as dimensões da prática profissional que envolvem as particularidades de cada pessoa e as referências de práticas instituídas que são partilhadas no trabalho (Lima, 2002). Ao aprender uma prática, aprendem-se os modelos e os conhecimentos “para o processo de conhecer na ação” (Fullan & Hargreaves, 2001), mas também para refletir na e sobre a ação (Gómez, 1992).

A formação profissional docente implica a formação tanto inicial como contínua, em serviço (Garcia, 1999), a qual é construída ao longo da carreira, ou seja, uma formação integrada à ação, que tenha em conta a reflexão sobre a prática e que promova progressivas melhorias, mudanças e transformações na ação pedagógica. Essa construção da carreira exige a necessidade de uma inter-conexão “entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo de formação permanente de professores” (Garcia, 1992, p.55), com o objetivo de superar as lacunas e prospectar, construir novos conhecimentos que interfiram nas práticas de ensino através da reflexão e da análise sobre o processo de ensino aprendizagem e sobre a própria prática.

As propostas de formação contínua devem procurar corresponder às necessidades advindas dos próprios professores e do contexto em que os mesmos atuam, alicerçadas em cursos que geram mudanças na qualidade da prática. Com base nessa compreensão, Gadotti (2005, p.17) afirma que a formação contínua “deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas”. Assim, deve-se assegurar uma oferta diferenciada na formação contínua em contexto, que “corresponda, na medida do possível, às solicitações dos professores em matéria de conhecimento, destrezas ou atitudes” (Garcia, 1992, p.67).

É importante salientar que os programas de formação precisam ter o desafio da conscientização da condição de “inacabamento” (Freire, 1997) e da permanente busca do professor pelo conhecimento. Assim, para se configurar uma formação contínua em contexto, faz-se necessária a desacomodação dos professores, os quais necessitam sair da zona de conforto (zona real) e trabalhar na zona proximal, evidenciando, assim, atitudes reflexivas sobre a própria prática profissional (Fullan & Hargreaves, 2001; Nóvoa, 1999; Benachio, 2011). Isso exige do profissional um desenvolvimento que engloba atitudes, valores e capacidade de trabalho colaborativo para uma (re)construção constante dos saberes. A formação deve corresponder às questões pontuais e emergentes da prática e às necessidades do grupo em formação.

Essa dimensão da formação em ação encontra-se junto à dimensão da aprendizagem, o que permite a reorganização do pensamento e do conhecimento,

estabelece a relação entre o conhecimento teórico e o prático, convergindo, assim, para o pensamento de Gadotti (2005) e Nóvoa (1992,1999).

Quando a formação contínua em contexto, através do diálogo e das interrogações que surgem no próprio local, corresponde às necessidades do grupo, estas devem ser refletidas pelos participantes, evidenciando a importância do outro na aprendizagem, pois “quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro” (Imbernón, 2000, p.78). Nesta ação, ocorre, então, uma partilha do conhecimento dentro das expectativas do próprio grupo, voltadas para auxiliar e melhorar a prática, em que se reconhece a troca de experiências entre os pares (Lima, 2002) como algo importante. Além disso, a reflexão conjunta permite a reorganização do pensamento e da aprendizagem.

Indubitavelmente, a formação contínua em contexto deve desvincular-se de uma formação esporádica, e centrar-se na instituição educacional, sendo este o local que, segundo Barroso (2003), tem o objetivo de “identificar os problemas, construir soluções e definir projetos” (p. 57). A formação que ocorre dentro da escola, centrada na realidade da mesma, desafia o professor a construir a sua aprendizagem e a aprender a sua profissão (Canário, 1998), já que é a escola o “lugar onde se aprende a ser professor” (Canário, 1997, p.9). Assim, “é no contexto do trabalho do professor que se deve investir, instituindo uma dinâmica formativa visando a escola como um todo” (Almeida, 2013, p.12).

1.2. Bem-estar e Implicação das Crianças: desafio da oferta educativa

Os professores de educação infantil devem, no seu dia a dia, terem como objetivo a qualidade pedagógica e a qualidade da oferta educativa. Uma oferta educativa de qualidade para as crianças precisa ser garantida por todas as instituições de ensino infantis. Assim, a qualidade na Educação Infantil, em nível mais específico, deve ser direcionada para o próprio contexto, no qual todas as crianças possam experienciar um nível de bem-estar elevado e aonde todas as áreas de desenvolvimento deverão estar representadas (Laevers, 2005).

Segundo o mesmo autor (2004), a educação experiencial identifica indicadores de qualidade do processo (o que se passa em relação à criança) que estão no meio de duas abordagens: o contexto (meios – como fazer) e o resultado (objetos, porquê fazer). É aqui que se encontram as dimensões de bem-estar emocional e implicação que fornecem elementos capazes de avaliar a qualidade de qualquer ambiente educacional. Conforme Laevers (2005, p.4), “the most

economic and conclusive way to assess the quality of any educational setting (from the pre-school level to adult education) is to focus on two dimensions: the degree of ‘emotional well-being’ and the level of ‘involvement’”.

As expressões de sentimentos apresentadas pelas crianças, representam o nível de bem-estar em que se encontram. O bem-estar emocional é um estado interior que se expressa por sentimentos de satisfação e prazer, sendo este momento marcado com energia e vitalidade, onde a criança está aberta a todo contexto que a circunda. Os indicadores de bem-estar emocional são abertura e receptividade ao contexto; flexibilidade frente a situações novas; autoconfiança e autoestima; assertividade; vitalidade; tranquilidade; alegria; e ligação consigo próprio. Níveis elevados nestes indicadores representam bem-estar emocional e satisfação das necessidades no âmbito físico, social e afetivo. (Laevers, Vandenbussche, Kog, & Depondt, 1997; Laevers, 2004; 2011).

O nível de implicação é definido por Laevers (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Laevers, 2004; 2005) como uma qualidade da atividade humana “caracterizada pela persistência e pela concentração” (Oliveira – Formosinho, 2013, p.195) e não se traduz em um processo linear. Os indicadores são concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; expressão verbal; e satisfação. Auxiliam na operacionalização que vai de nenhuma atividade até um conjunto intensivo de experiências. Assim, a dimensão da implicação está ligada ao ambiente desafiador criado pelo adulto para o desenvolvimento da criança (Laevers, 2004; 2011; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004), ou seja, à oferta educativa.

Estas duas dimensões, bem-estar e implicação, são indicadoras essenciais do nível de qualidade da escola. Na procura de uma forma de melhorar a qualidade da oferta educativa, atendendo o bem-estar emocional e a implicação experienciadas pelas crianças, nos reportamos ao SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças, um instrumento que tem como objetivo apoiar o professor na prática pedagógica, facilitando “a relação entre as práticas de observação, avaliação e edificação curricular”. (Portugal, 2012, p.599).

A estrutura do SAC, integra as escalas de avaliação do bem-estar emocional e de implicação, ambas constituídas por 5 níveis. Assim através dos níveis do bem-estar emocional e implicação, o professor tem em suas mãos parâmetros para poder melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Uma oferta educativa de qualidade envolve questões pertinentes dentro de uma rotina diária de trabalho em sala de aula, pois se faz necessário o planeamento e o replaneamento, o rever o trabalho e reorganizá-lo, reformulá-lo, desenvolvendo-o através da análise e criticidade do próprio trabalho.

O planeamento feito com afincos desencadeia um processo de reflexão-ação-reflexão sobre a atividade, e como esta foi recebida pela criança, possibilitando a reavaliação do objetivo e direcionando à análise para um replaneamento, sendo este um ato de constante desafio para o professor. A oferta educativa deve ter em conta a zona de desenvolvimento proximal da criança, de forma a ampliar o seu conhecimento, através da disponibilização de diferentes atividades que sejam importantes para a vida da criança, num processo de aprendizagem que alcance níveis de implicação sempre mais elevados. (Vygotsky, 1988; Oliveira, 2006).

O instrumento SAC procura dar elementos que auxiliam os professores na identificação dessas dimensões, fornecendo elementos para a análise da qualidade da oferta educativa. O SAC não é um instrumento que quantifica, rotula ou classifica em certo e errado, mas por meio dele, o professor faz uma auto-avaliação de suas ofertas para a criança, podendo inserir mudanças no seu próprio planeamento, identificando problemas e soluções e procurando encontrar uma maior qualidade tanto no desenvolvimento curricular quanto no profissional.

O SAC é uma proposta de Avaliação do Desenvolvimento da criança – guiado pelo referencial teórico da educação experiencial e pelos princípios socioconstrutivistas (Portugal & Laevers, 2010; Laevers, 2005). A educação ocorre através da interação, e o papel do professor é atuar na zona de desenvolvimento proximal (Oliveira, 2006). Para tanto, a utilização do SAC auxilia o professor na planificação, na “organização do contexto, na conceção de experiências a disponibilizar à criança” (Portugal, 2013, p.241), através da proposta de organização em áreas que configuram o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

1.3. A formação contínua em contexto

Este trabalho refere-se a uma pesquisa desenvolvida no âmbito da Educação de Infância, numa escola particular, localizada no sul do Brasil, no estado do Rio Grande do Sul. Procurou-se desenvolver uma formação contínua em contexto, na qual se analisaram as narrativas das professoras sobre a oferta educativa, decorrentes da reflexão sobre o SAC e sobre as práticas educativas desenvolvidas na instituição. A formação contínua sustentou-se na análise e implementação do Sistema de Acompanhamento das Crianças – SAC, alicerçado na educação experiencial e nos princípios socioconstrutivistas. (Laevers, 2005; Portugal & Laevers, 2010; Portugal, 2013).

Os objetivos do trabalho são:

a) Analisar se uma dinâmica de formação contínua em contexto promove a melhoria da oferta educativa;

b) Identificar os contributos do desenvolvimento de uma prática voltada para ofertas educativas que tenham em vista o bem-estar e a implicação da criança.

O presente estudo insere-se numa metodologia qualitativa interpretativa-descritiva e enquadra-se no estudo de caso único (Stake, 2012), na medida em que se centra no acompanhamento e descrição profunda sobre um caso – o grupo de trabalho e suas dinâmicas, enfatizando-se o processo de formação. O grupo foi constituído por 12 professoras de educação infantil e pela coordenadora, que participaram da formação contínua em contexto. As participantes foram codificadas de P1 a P12, de modo a serem respeitadas as questões éticas e de confidencialidade das mesmas.

Os dados coletados foram de cunho descritivo, resultantes de encontros quinzenais com o grupo de professoras, num total de 38 sessões de 60 minutos, que decorreram durante dois anos letivos. Assim, o corpus do trabalho constituiu-se pela transcrição das reuniões quinzenais, gravadas em vídeo, pelas reflexões escritas pelas professoras e pelas notas de campo da investigadora.

A análise dos dados foi feita com recurso ao software de análise qualitativa WebQDA, com a definição de categorias de análise.

1.4. Resultados

A formação contínua em contexto desencadeou mudança na dinâmica das reuniões mensais, nas quais participavam todas as professoras e a coordenadora. Estas deixaram de ser unicamente reuniões de planeamento de atividades e assumiram um cunho pedagógico, com estudo de textos teóricos, troca de ideias e partilha de experiências, conforme relato das professoras:

“A gente nunca participava assim, nunca tinha essas reuniões. E como no começo parecia que eu tava meio perdida, daí depois das reuniões, cada uma falando, trocando ideias, isso para mim foi muito bom, eu comecei a melhorar, crescer, e focar no assunto realmente” (Reflexão Oral, P9).

“Hoje estamos focando realmente na avaliação (...) se tem as ideias dos colegas, o que realmente cada um acha. Como a P8 disse, ‘achei muito produtivo’” (Reflexão Oral, P5).

“Eu acho maior comprometimento (...) até porque para mostrar para as colegas, para comentar com elas, para discutir no grupo” (Reflexão Oral, P1).

“Acho que na verdade o que a gente fez foi uma formação continuada, de uma maneira bem prática mesmo. É o assunto que nós precisávamos e foi focado nisso” (Reflexão Oral, P2).

“Acredito que estávamos precisando muito de momentos como este, de estudo, dúvidas, pesquisas, análise das nossas práticas e avaliações” (Reflexão Escrita, P6).

“O primeiro texto para mim foi como um “tapa” ou quem sabe uma grande ajuda para que eu realmente entenda melhor este processo e comece a observar mais o processo e não apenas o resultado” (Reflexão Escrita, P6).

Analisando a dinâmica de formação contínua em contexto, no que diz respeito à categoria Oferta Educativa, evidenciou-se uma reflexão crítica tanto sobre as práticas individuais como sobre as do grupo (práticas dos colegas), bem como, sobre o bem-estar e a implicação das crianças perante a oferta educativa. Observou-se uma valorização da partilha de experiências, do compartilhamento e da reflexão sobre como e o que fazer para melhorar a prática. Esta valorização é indicadora de uma atitude questionadora sobre a própria prática, ou seja, o (re) configuração das práticas, gerando planeamentos e atividades diferenciadas, enriquecedoras do espaço educativo, como podemos observar nos excertos seguintes:

“Este ano foi de muita reflexão, (...) o meu caso, as dúvidas, as reflexões me levaram a pesquisar mais as atividades para os meus alunos. Nossos encontros me influenciaram, pois, me deixavam muito intrigada e com isso minha busca para atingir eles e contribuir para o aprendizado aumentou muito. Fiquei muito consciente de que não existe uma receita pronta, pois, tudo se transforma, tudo se cria e se adapta” (Reflexão Escrita, P2).

“Hoje planejo com maior intencionalidade, busco atividades diferentes e interessantes, que contemplem diversas áreas do desenvolvimento, mas que principalmente sejam interessantes aos olhos dos meus alunos, me dedico em trazer atividades para que os mesmos aprendam brincando e não apenas no método de decorar e repetir, tornando a aprendizagem mais lúdica e significativa” (Reflexão Escrita, P3).

“Percebo sim que minha prática mudou, busquei atividades diferenciadas aos meus alunos, para que aprendam com mais facilidade e tenham domínio do que aprenderam” (Reflexão Escrita, P5)

“Eu acho importante, pelo menos com os meus, é que eu não estou mais limitando eles, “Esse trabalho é com lápis”, não, aqui tem tesoura, aqui tem papel” a ideia é isso, mas você vai usar a sua criatividade, aqui tem tudo que tu precisa” (Reflexão Oral, P3).

“Eu já era de procurar as coisas, mas eu não me contento mais, então eu procuro uma coisa e eu procuro outra, então eu penso isto eu posso fazer um pouco diferente” (Reflexão Oral, P2).

A melhoria da oferta educativa gerou mudanças também na forma como as crianças refletiam sobre a sua ação e, simultaneamente, na percepção que as professoras tinham das crianças, como podemos observar a seguir:

“O que mudou muito foi o comprometimento das crianças, a vontade delas fazerem, de participar, “e que tal profe, e que tal”. Eu adoro o “que tal” deles, eles vem com cada hipótese” (Reflexão Oral, P3).

“O que mais me chamou a atenção foi em relação à coordenação motora da minha aluna. Inclusive, eu coloquei no parecer dela que ela fazia por obrigação as atividades que envolviam movimentos amplos. (...) depois de preencher aquela ficha do SAC, eu comecei a mudar, mudar o que eu fazia com ela e com aquele grupo em que ela estava. Fazia atividades diferentes que envolviam movimentos, mas que ia aumentando gradativamente. Por isso que eu gostava dos circuitos. Mas enfim, fui trabalhando, e hoje quando fui fazer a parte da coordenação, gente, ela está tão envolvida, tão envolvida com as atividades... Ela pula corda, é a atividade que ela mais gosta. A gente vai para o pátio, antes ela só brincava na casinha, agora ela corre, pula, quica a bola, pede: “profe, quero pular corda”. Se eu ficar o tempo todo lá torneando ela vai pular. Ela brinca de pega-pega com os colegas, coisa que ela não fazia. (...) eu mudei a minha prática com ela, não adiantava começar com coisas que ela não sabia fazer se ela não tinha o básico, ela tinha dificuldade nos movimentos corporais, ela fazia por obrigação” (Reflexão Oral, P3).

O brincar e o papel do professor na promoção de situações que desencadeiam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança passaram a ser assumidos de forma consciente por todas as participantes.

“Conseguirmos entender melhor as crianças, tanto no espaço das brincadeiras, quanto nas atividades fora do ambiente escolar” (Reflexão Escrita, P1).

“Brincar faz parte da Educação Infantil (...). Posso dizer que este estudo veio de encontro as minhas convicções, educar pelos sentidos, pelas descobertas, pelo fazer, o experimentar, o vivenciar e o brincar sempre” (Reflexão Escrita, P2).

“São pequenos detalhes, movimentos, brincadeiras que vão nos dar indicadores de aprendizagem e de desenvolvimento nas competências a partir de suas experiências consigo próprio, com os outros e com o mundo” (Reflexão Escrita, P8).

As professoras referem o SAC como um instrumento que traz alguns contributos para a reflexão sobre a prática e para o desenvolvimento de uma prática voltada para a oferta educativa de qualidade segundo alguns excertos:

“O SAC me fez enxergar além da criança, o profissional que quero ser, porque além de fazer o professor enxergar melhor o processo de aprendizagem da criança, o SAC nos faz pensar sobre o que ofertamos” (Reflexão Escrita, P12).

“Nesse estudo aprendemos a nos (...) posicionar melhor, ter mais atenção, procurando coisas e atividades diferenciadas. Conseguirmos entender melhor as crianças, tanto no espaço das brincadeiras, quanto nas atividades fora do ambiente” (Reflexão Oral, P9).

“O SAC no meu cotidiano escolar vem contribuindo muito. O olhar enquanto educador voltou-se para a criança, para a logística da turma, atendendo aos níveis de implicação e de bem-estar, e sobre os aspetos que requerem intervenções específicas, analisando

a oferta educacional, o clima de grupo, o espaço para iniciativa, a organização do contexto e o estilo dos adultos” (Reflexão Escrita, P2).

“Impulsionou-me a procurar ainda mais por atividades e materiais diferentes, visando o aprendizado e o bem-estar dos alunos na comunidade escolar” (Reflexão Escrita, P2).

“Os estudos realizados e o SAC me respaldaram teoricamente para muitas coisas que faziam parte da prática. E, me levou a perder o medo de estruturar a sala em espaços de ação. Sempre tinha muita vontade, mas, minha formação tradicional não me permitia, pois, tinha receio de perder o “domínio” de turma” (Reflexão Escrita, P3).

“Mudei totalmente minha sala, a partir do SAC, fiz várias áreas de livre iniciativa” (Reflexão Escrita, P 10).

A análise das narrativas das professoras sobre a oferta educativa e sobre as experiências relativas à formação contínua em contexto indica alteração na forma como as educadoras percebem e organizam os espaços, como se observa nos depoimentos:

“Eu não especifiquei tanto assim, eu coloquei mais no geral. Eu coloquei lá do maternal 2 na oferta, que lá era pra dar espaço na sala. Ai aqui nas iniciativas tirei as mesas. Foi uma coisa prática que nós fizemos. Eu precisava de espaço e o que foi feito, foi tirado 12 mesas” (Reflexão Oral, P8).

“Neste sentido, minha prática mudou, pois senti a necessidade de trazer algo novo, diferente para a minha sala de aula. Mexeu comigo, vendo que o que eu estava oferecendo para as minhas crianças era pouco, faltava muito, e ainda falta” (Reflexão Escrita, P12).

“Mudei totalmente minha sala, a partir do SAC, fiz várias áreas de livre iniciativa, o que teve muito resultado pois a turma além de agitada era muito agressiva. Após os estudos, coloquei uma cozinha, área de leitura, jogos, brinquedos, escritório, cabeleireiro, o que facilitou o convívio e a independência das crianças, além deles mesmos fazerem a seleção do número de criança por espaço. Antes ficavam as vinte crianças em um único espaço, depois das mudanças no máximo cinco ou seis por área” (Reflexão Escrita, P 10).

Além da organização do espaço, há a tomada de consciência, por parte das professoras, de que é importante oferecer novidades, sair da “mesmice”, buscar materiais alternativos e desafiadores, conforme excertos abaixo:

“A busca por materiais alternativos para o desenvolvimento da coordenação motora fina e ampla e também a criatividade, sobretudo a utilização e valorização das sucatas, é outro ponto que destaco” (Reflexão Escrita, P2).

“Quanto ao meu trabalho desenvolvido, criei recursos, ou seja, ferramentas essenciais para serem usados na sala de aula, como: CERCADINHO (de canos PVC) com brin-

quedos; BAMBOLE COM TIRAS DE TNT; MANGUEIRA COM FUNIS - um em cada ponta; TELEFONE DE CANO PVC; FIO COM TAMPINHAS COLORIDAS, dentre outras atividades desenvolvidas a partir deste estudo. Tudo isso, com o intuito de melhorar também as minhas ofertas educativas” (Reflexão Escrita, P12).

Uma formação que privilegiou o conhecimento teórico como uma das estratégias de formação, possibilitou aos professores perceberem o que “não faziam”, mesmo quando afirmavam que o faziam. Na formação pudemos verificar que, muitas vezes, o que é considerado “óbvio” em um contexto infantil, não é colocado em prática. É necessária a fundamentação teórica, a pesquisa e o conhecimento da criança para organizar a oferta educativa.

“Eu também achei que deixava eles brincarem muito, mas na verdade eu deixava eles brincarem pouco. Eu tenho deixado eles brincarem mais e compartilhado das brincadeiras” (Reflexão Oral, P10).

“Os estudos realizados e o SAC me respaldaram teoricamente para muitas coisas que faziam parte da prática. E, me levou a perder o medo de estruturar a sala em espaços de ação. Sempre tinha muita vontade, mas, minha formação tradicional não me permitia, pois tinha receio de perder o “domínio” de turma” (Reflexão Escrita, P2).

“Pesquisa e mais pesquisa sobre atividades criativas e desafiadoras, buscando saberes diferentes para conceitos que devem ser formados na Educação Infantil. Olhar voltado para a individualidade de cada aluno, buscando “soluções” para sanar ou ajudar a superar dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula” (Reflexão Escrita, P3).

“Outro aspecto que considero pertinente relatar é com relação aos espaços de salas de aula e sua reorganização. É visível a melhora em cada cantinho, possibilitando as crianças explorar, vivenciar e partilhar experiências” (Reflexão Escrita, P2).

É possível fazer diferente, melhorando a oferta educativa e alterando certos atos instituídos como necessários e normais. A tomada de consciência desse aspeto foi um dos fatores que evidenciou o desenvolvimento profissional dos professores.

1.5. Considerações

A melhoria na qualidade da oferta educativa foi gerada pela formação contínua em contexto, que contribuiu para a mudança ocorrida no grupo e, consequentemente, nas reuniões que se assumiram como reuniões efetivamente pedagógicas. O grupo tomou consciência do seu próprio desenvolvimento ao referir as mudanças ocorridas ao longo do processo de formação.

A dinâmica de formação centrada no contexto, nas necessidades da própria instituição, dos professores e das crianças, enfatizou a reflexão sobre as práticas como meio para melhorar o contexto educativo, tornando-o mais atraente e com múltiplas possibilidades de exploração pelas crianças. Este processo reflexivo impulsionou o desenvolvimento profissional dos professores, possibilitando uma oferta educativa mais consciente, com melhores espaços, ambientes pensados para as crianças e atividades diversificadas. As mudanças na oferta geraram mudanças no funcionamento do grupo de crianças em geral, e otimizaram a identificação de aspetos que requerem intervenções específicas e de crianças que necessitam de atenção diferenciada, atingindo-se níveis de implicação e bem-estar elevados.

A formação continua em contexto, com base no SAC, permitiu-nos refletir sobre o próprio trabalho e analisar a qualidade da oferta educativa, olhando para a organização dos espaços, dos materiais lúdicos disponíveis, para as atividades e analisando a aprendizagem/desenvolvimento das crianças.

O desenvolvimento curricular contextualizado e significativo e o delineamento de um trajeto de iniciativas que levam à resolução de problemas com melhor qualidade educativa parece ter sido favorecido pela formação contínua em contexto, como observamos no relato de P2:

“Nossa prática se transformou, mudamos nosso foco, já sabíamos desde sempre que a alfabetização não é função da educação infantil, mas percebo que era muito presente em nossa prática, havia muita preocupação com atividades de registro, para mostrar aos pais e até para nós nos certificarmos do que estávamos fazendo na escola. Agora nosso planeamento está focado em o que quero atingir com esta criança, qual a maneira mais prazerosa para ela realizar e adquirir as habilidades desejadas. O brincar, o criar, o faz de conta ficaram atividades sérias, pois é através deles que chegamos a alcançar nossos objetivos, pois nossos olhares mudaram, nossa atenção se voltou a como posso aguçar a curiosidade desta criança para ir em busca de novos conhecimentos, o que antes eram atividades prontas hoje são construções” (Reflexão Escrita, P2).

A melhoria da oferta educativa está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de uma prática de qualidade e ao desenvolvimento profissional e o que, por sua vez, exige o desacomodar do professor. Este desacomodar não é tarefa fácil, conforme refere uma professora ao afirmar que o trabalho desenvolvido tornou tudo mais difícil, “porque desestabilizou, a gente tem que procurar mais, a gente tem que pensar mais. Não é mais aquela coisa rotineira, assim, “agora pintar isto”” (Reflexão Oral, P3). Da mesma forma, a consciência crítica não permite que se faça apenas “mais qualquer coisa e, ainda, não tem um livro pra gente seguir” (Reflexão Oral, P2) e sim, é preciso “ficar muito alerta, porque às vezes uma coisinha aqui faz surgir algo grande... Por isso que é mais difícil” (Reflexão Oral, P3).

Neste estudo podemos identificar o reconhecimento, por parte das professoras, de que a fundamentação teórica, a reflexão sobre as práticas, um permanente aprender, uma oferta educativa de qualidade, um constante reinventar, desacomodar e, principalmente, o respeito pela criança são fundamentais no processo educativo, tanto na aprendizagem das crianças como na aprendizagem docente e são o grande desafio na formação em contexto.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L.R. (2013). Formação centrada na escola: das intenções às ações. In L.R. Almeida, & V.M.N.S. Placco (Ed.), *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. (pp.21-46). São Paulo, Brasil: Edições Loyola.
- Barroso, J. (2003). Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp.61-78). Porto, Portugal: Porto.
- Benachio, M.N. (2011). *Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?* São Paulo, Brasil: Editora Paulinas.
- Canário, R. (1998). *A Escola: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da Educação*. São Paulo, n.6, - 9-27.
- Canário, R. (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Freire P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (3.^a ed.). São Paulo: Paz Terra.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola Porto: Porto Editora.
- Gadotti, M. (2005). *Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale.
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. "Alargamento da relação didática e dual do supervisor/supervisando". Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. (1992). A Formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Org.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-34). Lisboa: Dom Quixote
- Imbernón, F. (2000). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. (Coleção Questões da Nossa Época) v.77, São Paulo: Cortez.
- Laevers, F. (2004). Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*, 4(1), 57-69. Consultado em julho, 2015, em <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/750/602>.

- Laevers, F. (2005). Deep-level-learning and the Experiential Approach in Early Childhood and Primary Education. *Experiential Education*, 1-11. Leuven: Katholieke Universiteit. Consultado em setembro, 2013, em https://vorming.cego.be/images/downloads/BO_DP_Deep-levelLearning.pdf.
- Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M., & Depondt, L. (1997). *A process-oriented child monitoring system for young children*. Experiential Education Series, n.º 2, 51-65. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Laevers, F. (2011). Aumentar as competências das crianças através do bem-estar e do envolvimento. 21. *Infância na Europa*.
- Lima, J.A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A, Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. (pp.11-30) Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). O Passado e o presente dos professores. In A, Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. (pp. 13-21). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. K. (2006). *Vigotsky: Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: editora Scipione.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (22), 81-93.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação pré-escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). Uma Proposta de Avaliação Alternativa e “autêntica” em Educação pré-escolar: O sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 593-610. Consultado em julho, 2013 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782012000300006&lng=pt&nrm=iso
- Portugal, G. (2013). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças – Desafios e possibilidades. In M. J. Cardona & C.M.Guimarães (Org.). *Avaliação na Educação de Infância*. (pp. 234-253). Viseu: Psicossoma.
- Stake, R.E. (2012). *A Arte da Investigação com Estudo de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

RELATO DE CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DIRIGIDO A PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: A RELAÇÃO CUIDAR-EDUCAR-INCLUIR EM DISCUSSÃO

Maria de Fátima Carvalho
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
carvalhomdf@gmail.com

RESUMO

No Brasil, a mobilização do Estado para o reconhecimento do direito de todas as crianças à educação é desafiada pela necessidade de formação de profissionais para a inclusão escolar, conforme promulgada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Coloca-se a necessidade de acesso desses profissionais, centralmente de gestores e professores, à tempos e espaços de conhecimento e reflexão sobre o tema. Desta perspectiva, este trabalho apresenta relato de experiência de atividade de extensão – um Curso de 30 horas – desenvolvida com professores/as em escolas de Educação Infantil da rede pública de Guarulhos(SP- Brasil) por docentes do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) como resposta à demandas e necessidades relacionadas à inclusão escolar de crianças com deficiência e transtornos do espectro autista em creches e pré escolas. Professores/as e gestores/as em serviço, deparam-se com a necessidade de situar-se frente às diferenças das crianças reconhecendo o papel mediador que desempenham na construção de possibilidades de inclusão escolar, de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças. Nesse contexto de demandas, tendo como pressuposto a compreensão de que

os processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças e adultos têm lugar nas relações sociais e demandam a ação reflexiva, relatamos e discutimos nesta apresentação: fundamentos e proposta do curso e considerações em elaboração sobre condições e modos de sua realização, assim como desafios evidenciados na experiência.

RELATO DE CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DIRIGIDO A PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: A RELAÇÃO CUIDAR-EDUCAR-INCLUIR EM DISCUSSÃO

Introdução ao projeto – contexto de realização da experiência relatada e discutida

Este trabalho enfoca atividades desenvolvidas no projeto de extensão “Inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial (Guarulhos – SP) na Educação Infantil: *oficinas de formação de professores para o trabalho com todas as crianças entre 2017-2018*. O projeto de extensão universitária é cadastrado junto à Proex- Unifesp e concentra suas atividades no atendimento às demandas de professores frente aos processos de inclusão escolar de crianças com deficiência em escolas de Educação Infantil da rede pública de Guarulhos (SP).

O projeto articula extensão, ensino e pesquisa, integrando a ação extensionista à formação técnico-científica e cidadã dos participantes – estudantes e educadores da rede; fomentando a interação com fundamentos, princípios e práticas constitutivos do caráter inclusivo da Educação infantil. Busca-se com a ação, estreitar os laços entre o trabalho do professor e sua formação inicial e continuada, assim como entre teorias, políticas públicas modelos de intervenção, visando a ampliação de possibilidades de uma ação reflexiva.

A questão da formação articulada às ações de extensão se relaciona a ideia de uma formação continuada não episódica, que tem como base o diálogo entre teoria e prática e que fomente a relação escola-universidade.

A proposta tem como eixo a relação entre os profissionais participantes (docentes da universidade, pós-graduandos, estudantes e educadores da rede pública de ensino) e fomenta a relação entre as instituições escola-universidade através da oferta de elementos teórico-práticos que favoreçam a construção de uma postura crítica frente à educação das crianças de 0 a 5 anos, e principalmente, frente a criança com deficiência ou transtorno do espectro autista. Assim propõe-se apresentar aos educadores (professores e gestores de escolas de

Educação infantil) elementos que concorram para a instauração de processos educacionais inclusivos vivenciados por todas as crianças, através da oferta de oficinas que fundamentem e explorem atividades que tenham como foco o brincar, a literatura infantil e a música para as crianças de 0 a 5 anos. As ações do projeto integram: (1) encontros regulares presenciais, quinzenais, em escolas parceiras do Departamento de Educação UNIFESP no projeto de Residência Pedagógica e (2) as atividades propostas no projeto serão oferecidas aos professores e às escolas parceiras do Departamento de Educação da Unifesp ou escolas interessadas e poderão ser organizadas de forma a integrar cursos de extensão com duração de 30 horas, promovidos em parceria com a Secretaria de Educação do Município (DOEPE¹) e pró-reitora de Extensão da Unifesp como parte de atividades anuais de formação oferecidas aos professores da rede de ensino.

Assim propõe-se apresentar aos educadores (professores e gestores de escolas de Educação infantil) elementos teóricos e práticos que concorram para a instauração de processos educacionais inclusivos vivenciados por todas as crianças, através da oferta de oficinas que fundamentem e explorem atividades que tenham como foco o brincar, a literatura infantil e a música para as crianças de 0 a 5 anos. As ações do projeto integram: (1) encontros regulares presenciais, quinzenais, em escolas parceiras do Departamento de Educação UNIFESP no projeto de Residência Pedagógica e (2) as atividades propostas no projeto serão oferecidas aos professores e às escolas parceiras do Departamento de Educação da Unifesp ou escolas interessadas e poderão ser organizadas de forma a integrar cursos de extensão com duração de 30 horas, promovidos em parceria com a Secretaria de Educação do Município (DOEPE) e pró-reitora de Extensão da Unifesp como parte de atividades anuais de formação oferecidas aos professores da rede de ensino.

A realização do curso tem local e agenda definidos conjuntamente com a Secretaria de Educação do Município ou escolas parceiras. Para realização das atividades nas escolas um cronograma de trabalho é construído com o grupo de professores participantes, respeitando a sua disponibilidade de tempo e espaço, mas garantindo frequência e carga horária previstas às atividades. Os encontros são organizados e conduzidos pela responsável pelo projeto e colaboradores (docentes, pós-graduandos e graduandos vinculados ao Departamento de Educação da UNIFESP) e são dirigidos aos educadores de escolas públicas de Educação Infantil de Guarulhos (SP), os quais, na continuidade do projeto, podem participar da (re)formulação dos encontros/oficinas.

Com estes objetivos destacamos do projeto acima descrito, as atividades desenvolvidas na realização de um Curso de Extensão- realizado 2 vezes, nos

1 . DOEPE - Departamento De Orientações Educacionais e Pedagógicas.

primeiro e no segundo semestre de 2018) e reflexões relacionadas à (a) preocupação em privilegiar as especificidades da educação infantil e sua realização em perspectiva inclusiva (b) a oferta de conhecimentos sobre o tema inclusão (e correlatos) em sua relação com a questão curricular em educação infantil e com a elaboração, concomitante, de dispositivos didáticos e pedagógicos; (c) a participação de diferentes docentes junto ao mesmo grupo de professores por período e em atividades coletivamente (re)planejadas; (d) os desafios que se colocaram durante e à continuidade da experiência.

Compreendendo que as ações objetivam a reflexão sobre os modos de cuidar-educar-incluir todas as crianças e, nesta direção, deverão oportunizar a produção de materiais e dispositivos didático-pedagógicos e a elaboração de relatos sobre as experiências oportunizadas (artigos, relatos de experiência e monografias) tomamos, neste relato, a ação formadora como alvo de nossa reflexão com a intenção de apresentar e discutir aspectos do curso em sua realização tendo como objetivo relatar-refletindo aspectos das atividades realizadas.

1. APORTES TEÓRICOS: DESENVOLVIMENTO SOCIAL E A RELAÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL – EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA²

A Psicologia histórico-cultural é a base de construção do projeto e de sua abordagem. Dentre suas contribuições destacamos a importância conferida aos contextos educacionais como locus social de processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Tomamos como fundamento de nossas ações o pensamento vygotskiano sobre a gênese social do funcionamento mental, sobre a educação e desenvolvimento de pessoas com deficiência. Dessa perspectiva psicológica, as relações sociais não apenas influenciam ou determinam as nossas possibilidades de ação da criança, mas são delas constitutivas em um processo onde o sujeito participa interativamente das relações que vive, convertendo em formas próprias de funcionamento as formas de ação compartilhadas com seu grupo social, num dado momento histórico. Essa conversão pode ser explicada como o processo no qual os aprendizados acionam desenvolvimentos relativos às interações da criança com o seu ambiente, com os outros com quem convive e com a produção cultural em seu entorno (os instrumentos técnicos e simbólicos, as significações disponíveis).

2 . Aportes teóricos apresentados conforme projeto.

Neste processo, os elementos culturais tornam-se parte das aquisições da criança, de sua transformação/desenvolvimento, definindo a qualidade de sua relação com o mundo e consigo mesma. (Carvalho, 2006, p. 31)

No contexto das ideias vigotskianas sobre a educação e desenvolvimento de crianças com deficiências, o papel desempenhado pelos processos de mediação cultural – desempenhado pela linguagem e pelo Outro – é central para a superação das proposições que conduzem ao entendimento da deficiência como uma estrutura acabada e não como um processo, à suposição de que na existência de defeitos biológicos, as crianças têm um desenvolvimento deficitários ou impedido, determinado apenas pelas causas orgânicas. Ao contrário, segundo Vigotski, no processo de desenvolvimento humano, na existência de deficiência, as regularidades orgânicas e causas dos distúrbios não deixam de existir, mas são substituídas e/ou transformadas pela formação de novas formas de funcionamento mental, funções que têm sua origem nas vivências sociais da criança. Nessa direção, ele afirma ser fundamental compreender como os sintomas, que se constituem durante o desenvolvimento, se configuram e relacionam. Para este autor, os vínculos que se estabelecem entre as funções caracterizam a forma como elas constituem a unidade do funcionamento psíquico das crianças/pessoas com deficiência, uma unidade complexa, na qual os sintomas relativos aos fatores biológicos (base primária) são ultrapassados pelos sintomas relativos aos fatores socioculturais (base secundária), sendo estes últimos resultantes das formas como a cultura perpassa a dimensão biológica do déficit.

Essas funções psicológicas se organizam a partir de mediadores e têm um papel decisivo no desenvolvimento da criança com alguma forma de deficiência. Nessa perspectiva, a ação do social resulta em transformações internas, em criação de formas individuais de ação emocional, cognitiva e motora. As interações sociais carregadas de significações constituem a fonte do surgimento das funções psicológicas superiores em todos nós, mas, em particular nas pessoas com deficiência, elas são as fontes e os meios do desenvolvimento compensatório.

Compreendemos que as ideias de Vigotski (1997) concorrem para a desnaturalização de práticas e “construtos” sobre a deficiência, assim como para a consideração dos modos de ação social (escolar) como constitutivos das histórias dos sujeitos, de suas possibilidades de ação sobre o mundo e sobre si mesmos, sendo a transformação social condição de possibilidade de transformação do funcionamento psíquico, das formas de ação dos sujeitos (graduandos, professores, pesquisadores, crianças com deficiência).

A necessidade de desnaturalização dos processos de desenvolvimento, de compreensão da construção social dos modos de sua expressão e significação

política, histórica e cultural, relaciona-se à questão da (trans)formação dos profissionais da Educação Infantil para o trabalho com todas as crianças e, mais especificamente com as que têm alguma deficiência como condição constitutiva de seu desenvolvimento.

A importância conferida à educação nos processos de desenvolvimento de todas as crianças exige a consideração da dimensão social desses processos remetendo a necessidade de sua contextualização em momento histórico em que, no Brasil, mudanças no campo de políticas públicas educacionais concorrem para a ampliação de direitos e para a reformulação dos modos de entendimentos e de práticas educativas, colocando-se a necessidade de aproximação dos campos da Educação infantil e Educação especial.

A discussão da inclusão de crianças com deficiência na educação infantil no âmbito da formação inicial e continuada de professores envolve aspectos diversos, entre os quais podemos destacar: a reflexão sobre o formar-se professor, sobre a docência como prática social, histórica e culturalmente situada, que põe em relação aspectos éticos, políticos e pedagógicos; a necessidade de aportes históricos e pedagógicos que permitam conhecer, compreender e problematizar condições e modos de realização da Educação infantil e a necessidade de construção de aportes para a reflexão sobre a educação escolar pública e seu papel no desenvolvimento de crianças pequenas, considerando-se também a existência de deficiência e transtornos.

As pesquisas desenvolvidas sobre o tema³ ressaltam o impacto das políticas públicas de inclusão sobre a escola (Nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão; MEC/SEE-SP 2007) apontando a necessidade de explicitação das condições e modos de sua realização, ou seja, de discussão das contradições que lhes são intrínsecas e dos problemas que enseja.

Em trabalho recente de revisão bibliográfica da produção acadêmica relativa ao tema – a inclusão de crianças com deficiência na Educação infantil – destacamos que entre os diversos aspectos abordados, sem exceção os trabalhos referem à escassez da produção sobre o tema e apontam as incongruências legais entre o direito promulgado à educação infantil e à educação especial e a realidade escolar vivida, enfatizando a necessidade de regulamentação do atendimento de crianças da educação especial na educação infantil ressaltando como mister a formação dos profissionais (berçaristas, professoras, gestoras etc) orientada para a desconstrução de modos preconcebidos e equivocados de pensar sobre as crianças com deficiência “para construir o que definem como contextos educacionais

3 . Destacamos entre outros os trabalhos de pesquisadores como BUENO (2004); GÓES (2002,2004); KASSAR (2004,2010); LACERDA (2006); LAPLANE (2004,2010); MENDES (2006),

inclusivos: um lugar onde as crianças tenham suas especificidades consideradas e sejam cuidadas e educadas de forma que concorra para seu desenvolvimento”. (CARVALHO, 2016, p. 13)

Assim, a inclusão escolar na Educação infantil é compreendida como processo que não desconsidere as necessidades específicas das crianças com deficiência e transtornos de desenvolvimento, seus modos singulares de se relacionar com mundo, suas histórias pessoais, seu direito à educação e, fundamentalmente, o que este direito implica para a escola, tendo em vista a construção de condições que tornem possível sua permanência e participação.

Reitera-se a necessidade de reconhecimento dessas crianças como sujeito de direito e aprendizagem, desafio enfrentado pelo campo da Educação infantil frente a todas as crianças as necessidades e especificidades características de suas infâncias. De acordo com o documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2013)⁴

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29).

O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I) (BRASIL, 2013, p.80).

Quanto a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, as Diretrizes apontam:

A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no de-

4 . Nos referiremos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica pelo uso da sigla DCNEB.

sempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socio ambientalmente orientada. (BRASIL, 2013, p. 85)

De forma alinhada à função acima definida, as DCNEB-Educação Infantil (BRASIL, 2013) apresenta uma definição de currículo:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2013, p. 86).

De acordo com o documento supracitado, em Educação Infantil, “o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado” (MEC, 2009b) que “expressa o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve “englobando as experiências vivenciadas pela criança, se constituindo um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado” (MEC, 2009b). O currículo de Educação Infantil pode “ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças.”

A visão de currículo apresentada tem como aporte a ideia da criança como sujeito central do processo de educacional, argumentando-se que:

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (BRASIL, 2013, p. 86).

Esta compreensão do desenvolvimento da criança, reitera a importância da consideração do papel mediador dos educadores assim como de importância de sua preparação para a consideração das especificidades de cada criança:

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo

próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas (BRASIL, 2013, p. 87).

Desta perspectiva, as DCNEB-Educação Infantil ressaltam a importância da interação criança-criança – “é preciso considerar que as crianças aprendem quando interagem com companheiros da infância – e das interações com os adultos ou com crianças mais velhas apontando que é nas interações que são construídas as culturas infantis. É no âmbito das interações que cabe ao professor “na experiência conjunta com as crianças (...), compreender e responder às iniciativas infantis” (BRASIL, 2013, p. 87).

Definindo princípios básicos: éticos, políticos e estéticos, o documento define:

Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças. (BRASIL, 2013, p. 88)

Conforme esses princípios, as crianças desde muito pequenas, devem ser mediadas “na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais”. Uma visão que possibilite o desenvolvimento de atitudes de solidariedade, a identificação e a superação de preconceitos “que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas”. As crianças devem ser cuidadas-educadas-incluídas de forma que rompa com modelos “de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade” e recriadas nas relações sociais. Assim, compreende-se que as crianças devem ser cuidadas/educadas de forma que corrobore a cidadania, a formação participativa comprometida com a busca do bem-estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade, através da expressão de sentimentos, opiniões, interesses e questionamentos: (BRASIL, 2013, p. 88).

Estudiosos do tema, como Sarmiento (2007) e Kramer (2006) enfatizam a capacidade de produção de cultura pela criança, a capacidade de agir sobre o material fornecido pela cultura de seu contexto/tempo social, de estabelecer relações, de - pela imaginação – subverter a ordem, de produzir cultura. Desta

perspectiva, podemos entender que enfatizam a interação da criança com a cultura como locus constitutivo das características que lhe conferem contemporaneidade, identidade enquanto sujeito histórico e social e das características que as diferenciam enquanto pertencentes a um ciclo específico da vida humana, as quais não podem ser explicadas apenas como de ordem natural.

Neste processo de disseminação e elaboração de princípios e diretrizes que perfazem os campos da Educação Infantil e Educação Especial na perspectiva da inclusão, no que diz respeito à educação escolar de alunos com deficiência, as pesquisas sobre o tema⁵, apontam o aumento da distância entre o discurso oficial e sua implementação, como característica do processo. Distância que envolve a consideração de muitos fatores e onde releva-se, a necessidade de formação voltada para a superação das noções, ainda vigentes de deficiência, assim como da histórica (e política) dicotomia entre os campos comum e especial de ensino, como condição de uma ação escolar mais profícua, construída a partir do conhecimento e da relação entre modalidades de educação até pouco tempo atrás, interditas (dependendo da especialização de cada um) e de uma posição crítica frente aos referenciais políticos e pedagógicos de um modelo educacional que objetiva a oferta de educação para todos.

De acordo com Pletsch (2013), no Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Isso é preocupante, pois os alunos bem ou mal estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam (...) dando forma ao que a autora refere como “uma inclusão precarizada”.

É em meio a todas essas considerações que ganha forma o processo político-pedagógico de inclusão escolar de crianças com deficiência, colocando-se em questão as condições de atendimento educacional às inúmeras e diversas demandas relativas às especificidades que caracterizam essas crianças e as contradições constitutivas desse processo, contingenciado por fatores que ultrapassam a dimensão escolar, pedagógica e dimensionam-se nas relações sociais de produção. Compreendemos que princípios e orientações componentes das DCNEB-Educação Infantil concorrem para a inclusão escolar de crianças com deficiência nesta etapa da Educação Básica e relevam a necessidade de ação de

5 . A discussão sobre a formação de profissionais da educação para o trabalho com alunos com deficiência no sistema regular de ensino tem sido objeto de estudo de diversos autores. Entre eles destacamos as contribuições de MENDES, Enicéia G. (2002); PRIETO, Rosângela G. (2006) e MEYRELLES, D. (2004, 2006)

extensão voltada a formação inicial e continuada de educadores que na atual conjuntura são desafiados, tendo como base esses princípios, a trabalhar com as diferenças que compõem e diversificam o conjunto de crianças de 0 a 5 anos, público alvo da Educação Infantil. (BRASIL, 2013, p. 88).

2. OBJETIVOS DO CURSO

Neste contexto de princípios, as DCNEB – Educação Infantil apontam que o trabalho pedagógico em unidades de Educação Infantil deve priorizar a singularidade das crianças e a “construção pelas crianças de respostas singulares que envolvam o desenvolvimento de sensibilidades “garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências” (BRASIL, 2013, p. 81). As instituições de Educação Infantil precisam se organizar de forma que acolha e desafie cada criança e as crianças – os coletivos atendidos, criando condições de ampliação das possibilidades de ação motora, cognitiva e afetiva de cada uma e de todas elas em convívio, de forma que concorra para a apropriação de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, para a busca de soluções e conflitos que se apresentam no convívio com o grupo e no conhecimento de si.

Assim, as ações teórico-práticas de formação de educadores – professores, gestores e graduandos do curso de pedagogia – UNIFESP – que integram o curso, foram organizadas com vistas à formação continuada de professores para atendimento em educação infantil de todas as crianças de zero a cinco anos de idade, destacando com esse fim, os objetivos específicos de:

1. Fomentar a relação entre formadores e formandos (professores e gestores da rede pública e docentes e alunos graduandos e pós-graduandos da universidade) no âmbito da discussão de aspectos teórico-práticos que perfazem a escola de educação infantil e, neste contexto, enfocar a dimensão inclusiva da educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas.
2. Discutir e fomentar a percepção da indissociabilidade entre cuidar-educar-incluir através de: (1) acesso e discussão de elementos relativos à existência de uma cultura escolar (re)produtora de modos de conceber a deficiência e restritiva de possibilidades de participação, aprendizado e desenvolvimento de crianças que a têm como característica e a existência de formas antagônicas de conceber deficiência e inclusão escolar confrontando-as com fundamentos e práticas que permitam a transformação de relações de ensino e aprendizagem e a promoção da inclusão escolar das crianças; (2) introdução à história das escolas para as infâncias em diálogo com

o presente; (3) mudanças legais, políticas e práticas de inclusão escolar; (4) discussão do papel da linguagem no desenvolvimento da criança e seu lugar nas escolas de Educação Infantil onde múltiplas possibilidades de expressão e participação relacionam-se à déficits que não podem sobrepular a criança que se expressa; (5) discussão do papel do brincar na inclusão; (6) discussão sobre o papel da música na educação de todas as crianças em creches e pré-escolas: cantando, tocando, fazendo e ouvindo música na educação infantil; (7) discussão da importância da relação com o texto literário na educação infantil; (8) discussão sobre currículo e organização de tempos, espaços e construção de dispositivos pedagógicos na inclusão (9) a inclusão escolar como mediadora na formação de professores: reflexão, narrativa e registro de práticas vividas.

3. SOBRE O CURSO: *RELATO E CONSIDERAÇÕES*

A opção por apresentar e discutir atividades desenvolvidas em um curso de extensão dentre as demais atividades que dão forma ao projeto, deve-se primeiramente ao fato do curso ser o que mais diretamente interessa aos profissionais da educação infantil com quem interagimos e o que, de forma mais representativa, integra – dentre as ações em realização – contribuições da universidade à escola ao resultar em certificação. Assim, a experiência do curso é tomada por nós como paradigmática à discussão sobre a formação de profissionais da educação: seus desafios e perspectivas.

O projeto tem origem na relação da universidade com as escolas parceiras no âmbito do programa de Residência Pedagógica:

O Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, campus Guarulhos, é um programa de estágio curricular desenvolvido pelo curso de Pedagogia a partir dos quatro últimos semestres. Este programa tem como um de seus objetivos articular a teoria da prática na formação dos educadores (chamados de professores-formadores) e dos grupos de estudantes (chamados de residentes) que participarão das práticas pedagógicas das escolas públicas de Educação Básica (escolas-campo), das quais são conveniadas com a universidade (UNIFESP, 2010, p. 9).

No cerne das atividades do programa destaca-se a participação de docentes do curso de pedagogia que assumindo a “preceptoria” de grupos de diferentes alunos a cada semestre retorna a escola para acompanhar as atividades de estágio baseados “no princípio da imersão dos alunos nos ambientes profissionais

de docentes e gestores educacionais, acompanhando suas rotinas profissionais durante o período da residência” (UNIFESP, 2010, p.4). Dessa parceria resulta a relação com a escola, a possibilidade de atenção às demandas de professores e gestores e necessidades das crianças.

O curso de extensão, objeto deste relato, atividade de extensão ancorada nos pressupostos e orientações legais acima destacados, mais que objetivar o aprimoramento de práticas educativas e gestão de creches e pré-escolas, apresenta-se como espaço-tempo de reflexão sobre as práticas, sobre os modos de pensar sobre as crianças e sobre a própria ação frente a esses princípios, de reflexão sobre os modos de pensar e organizar o espaço e os tempos, sobre os modos de participação e organização do projeto pedagógico da escola e do grupo, tendo em vista o caráter inclusivo das propostas e as diferenças das crianças, considerando-se que

Com efeito, a infância deve sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintivas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo facto de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino e feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum (SARMENTO, 2007, p. 35).

Na experiencia relatada, o curso integrou a realização de encontros e oficinas organizados e conduzidos com a participação de professores, colaboradores do curso de pedagogia ou doutorandos, de alunos do curso de pedagogia e de professores da rede pública. Os encontros, um total de 8, foram organizadas em torno da apresentação e discussão de temas que embasam os objetivos de discussão acima apresentados, sua fundamentação e construção de propostas de intervenção.

A organização das ações de extensão teve como aporte a ideia de pesquisa-ação (Michel Thiollent, 2011) e a importância conferida à intervenção com vistas à participação dos grupos sociais na tomada de decisões para a solução de problemas que envolvem coletivos, assim como seu caráter dinamizador de mudanças em políticas e práticas institucionais que sustentam condições e formas de educação escolar. (Carr e Kemmis, 1986)

Na extensão, buscamos articular princípios básicos da pesquisa-ação, como a necessidade de interrelação entre intervenção, teorização e produção do conhecimento o que conduz ao equilíbrio entre objetivos práticos e objetivos de conhecimento, que possam contribuir para ações transformadoras. Conforme Thiollent (2011), esses objetivos podem e devem ser alcançados simultaneamente e a intervenção deve ser definida e continuamente reformulada em função dos

interesses e das necessidades encontradas, considerando-se o respeito aos contextos socioculturais de ação.

É também desta perspectiva que organizamos este relato para apresentar a proposta do curso e compartilhar parte das considerações em elaboração sobre condições e modos de sua realização e desafios evidenciados nesta experiência que, como relatamos, foi apenas iniciada.

O projeto de extensão tem como ponto de partida nossa relação institucional com escolas de Educação Infantil do município, as queixas e necessidades aventadas por gestores e professores e envolverá a participação de quatro escolas de Educação Infantil da rede pública de Guarulhos (SP). O curso – uma das ações do projeto – foi oferecido em parceria com escolas e prefeitura a cada semestre, contando com a possibilidade de receber educadores (professores e gestores) de uma mesma escola, de diversas escolas parceiras ou de grupos diversos de educadores de diferentes instituições escolas em todos os momentos de oferta. São oferecidos de 8 a 10 encontros por semestre.

No contexto do projeto, os encontros ou oficinas são entendidos e construídos, como dispositivos pedagógicos de mediação da relação de professores e professoras de Escolas de Educação Infantil com crianças pequenas com deficiência, tendo em vista políticas e práticas de inclusão escolar, em curso. Com esse objetivo, encontros e oficinas dispõem, relevam e discutem aspectos diversos deste tema central orientando a reflexão teórico-prática em contexto coletivo, através do uso de linguagens e materiais diversos e tendo como fim a ampliação da compreensão do tema central em sua diversidade de manifestações. Assim, são compreendidas como meios de ampliação de conhecimentos sobre o tema através de vivências que integrem e confrontem conceitos, crenças e informações dos participantes sobre o tema central, seu papel e suas possibilidades de ação.

Assim, nas duas edições do curso, nos deparamos com a necessidade de reorganização do projeto frente as condições estruturais do espaço físico disponível para a realização de atividades. Na escola, predominou a utilização de materiais diversos e realização de atividades distintas correlatas ao sub tema: exibição de slides, filmes, documentários, atividade coletiva de construção gráfica de linha de tempo sobre a história do tema, narrativas de histórias de inclusão, atividades de canto, uso de instrumentos musicais, atividades de encenação, de pintura, de desenho, de leitura, de bricolagem etc poderão compor as oficinas. Materiais como Tv, data show, tinta, pincéis, canetas, papéis, cartolinas, revistas, lápis de cor, brinquedos estruturados (ou não), livros, dvd, cd, poderão fazer parte de cada oficina. Quando o curso foi desenvolvido em centro de eventos da prefeitura, a despeito da disponibilidade dos materiais, as formas de sua utilização foram restritas pelo mobiliário e modos de composição do espaço (um auditório).

O curso envolve a participação de 6 docentes do departamento de educação, 4 doutorandas e alunos da graduação (1 bolsistas, 1 monitor e interessados). Em realização, o projeto pode atingir (dependendo do número de alunos de cada escola) cerca de 40 educadores, gestores e professores de Educação Infantil (correspondentes aos atuantes nas 4 escolas parceiras) e um universo de 800 crianças e de 8 estudantes do curso de graduação em Pedagogia, da Unifesp. O curso é oferecido a cada semestre para grupos de 20 educadores – professores, gestores e demais membros da comunidade escolar em atuação na educação infantil e demais educadores interessados. É presencial, tem duração de 30 horas distribuídas em um número de 8 encontros semanais de 3 horas (2 meses) sendo dois encontros destinados à elaboração de leituras, participação em BLOG e avaliação. Apenas duas faltas são permitidas a cada cursista. Durante a experiência relatada tivemos grupos de 15 e 20 matriculados, respectivamente na primeira e na segunda edições.

A atuação dos colaboradores (docentes, pós-graduandos e graduandos) é relativa aos temas específicos. Em todos os encontros estiveram presentes um ou dois colaboradores e a monitora auxiliar. A coordenadora do projeto participou de 3 encontros, iniciando e encerrando o curso. Nos dois momentos de oferta do curso, a maioria dos encontros integrou temas que articulam a dimensão teórico-prática de organização do trabalho na educação infantil. Por exemplo, aspectos diversos dos temas 08 e 09 acima referidos, são introduzidos e retomados nas ações dos encontros sobre os demais temas referidos. O tema acima referido como 1, por exemplo, é retomado ao longo de todo o curso.

Concordamos com Siqueira e Carvalho (2013):

O respeito as características e as necessidades dos sujeitos pode hoje ser considerado o maior desafio da escola que se propõe a superar a história de dominação, desigualdades e injustiças que imperam e caracteriza nossa sociedade. Na verdade esse é, sem dúvida um desafio a educação, não apenas escolar, todavia entendemos a escola como uma agência promotora de mudanças desse cenário. (SIQUEIRA e CARVALHO, 2013, p. 180)

Nossa proposta com o curso é que os professores reflitam sobre a escola como espaço de expressão de diferenças, sobre a educação infantil como primeira experiência institucionalizada da criança, experiência que ensinamos como lócus de desenvolvimento, nas relações interpessoais de seu autoconceito, de sentimentos de confiança e de conhecimentos sobre seu mundo, sua realidade social e cultural.

Desta perspectiva, o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas tem especificidades relativas às peculiaridades das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses

- sujeitos de aprendizagem e educação e a formação de seus profissionais articula políticas, teorizações e ações. De uma perspectiva vigotskiana, compreendemos a formação como processo de apropriação – (re)significação de práticas culturais, social e historicamente produzidas e instituídas como de docência em diferentes segmentos educacionais. Neste processo, na educação infantil, a formação de professores e gestores deve integrar a consideração de teorizações e orientações legais que preconizam o reconhecimento às especificidades das crianças “como produtoras de cultura, capazes de aprender/se desenvolver em contextos de interação e mediação, em experiências de interagir, brincar, explorar, conhecer e expressar-se em múltiplas linguagens” (BRASIL, 2013).

Em nossa avaliação, um dos maiores desafios enfrentados no âmbito da formação relaciona-se ao tempo (ou a falta de) disponível pelos professores para participação nas atividades. Lidando com esta variável elaboramos um projeto que pudesse ser desenvolvido no horário de trabalho dos professores, nos espaços de tempo nomeados HA – Hora Atividade.⁶ A estratégia mostrou-se eficaz apenas em parte, pois embora o projeto respondesse às demandas levantadas junto ao grupo, foi difícil levar as atividades adiante, pois a HA é preenchida por múltiplas e diversas solicitações do trabalho coletivo ou individual. A sugestão de organização de parte das atividades do projeto em um curso foi inicialmente dada pela gestão de uma das escolas parceiras e acatada por um grupo menor de professores da mesma escola. Assim o curso é primeiramente oferecido como uma das ações do projeto, dirigida a um grupo específico de professores. Nesta primeira experiência, constatamos que a realização do curso em escolas parceiras nos permite a construção do projeto a partir do grupo e sua (re)organização com o grupo. Nesta situação contamos também com o engajamento e *aval da equipe de gestão*, mas também constatamos que essas condições não asseguram a participação do grupo de professores, consideradas as disponibilidades de tempo a serem equacionadas, quando da efetivação das ações demandadas.

Posteriormente, a avaliação positiva das ações pelos cursistas nos permitiu oferecer o curso em parceria com a Secretaria de Educação do município por meio do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEPE). Na situação o curso é oferecido em meio ao conjunto de cursos semestralmente organizados pela prefeitura para os profissionais da rede pública e privada do município e de cidades vizinhas. Neste contexto, perdeu-se o vínculo com a escola, pois profissionais de escolas diversas e municípios diversos podem participar,

6 . Os profissionais da educação infantil quase sempre alegam não ter disponibilidade de tempo para participar de atividades de formação e quando o fazem, estas têm que integrar elementos teórico-práticos, pois o mais comum é que os professores não dêem continuidade a essas atividades de estudos em outro horário/espço extra-curso.

mas ganha-se em engajamento do grupo, maior e formado por profissionais que escolhem o tema e a proposta entre as várias atividades de formação oferecidas pela prefeitura. Nesta situação, o projeto de curso foi apresentado, divulgado e os interessados se matricularam, sendo poucas as possibilidades de reorganização do programa, mas mantendo-se a possibilidade de sua discussão e crítica, aberta aos participantes.

Nas duas situações de realização do curso, lançamos mão de um Blog de uso restrito aos participantes. Nosso objetivo era de comunicação, trocas e, principalmente, de articulação entre os diversos encontros, temáticas e participantes – principalmente na segunda versão do curso, quando os professores de instituições diversas, teriam menos oportunidade de levar adiante discussões e estudos propostos ou iniciados durante os encontros.

De acordo com Carvalho, Martins e Cândido (2019) o blog pode ser tomado como ferramenta virtual para registros de observações e experiências significativas vividas no processo de formação. As autoras destacam a facilidade de criação do blog de seu uso que favorecendo processos de ensino-aprendizagem via construção de diários coletivos mantidos por vários usuários. No curso a intenção era ter o Blog como mediador, ponto de encontro de ideias e, principalmente, como algo que aponta para nossa necessidade de apropriação de novas ferramentas, de novos saberes e novos modos de fazer na escola – o que nos remete às mudanças que integram os campos da educação infantil e educação especial exigindo a superação de modos de pensar e fazer: de olhar às crianças e à escola. Com o Blog em funcionamento e todos os participantes convidados à participação, demos início ao curso na escola

*Concluimos o primeiro encontro com indagações sobre nossos modos de olharmos nosso trabalho, de nos olharmos, de olharmos as crianças e, principalmente, nos perguntando sobre como elas nos olham. Lembrando que, como nos diz Alfredo Bosi (2007): “olhar não é apenas dirigir os olhos para perceber o real fora de si”. Em nosso dia a dia, nós sabemos que olhar é muitas vezes sinônimo de “cuidar, zelar, guardar...” Ações tão nossas, ações que nos colocam diante do outro, do cuidado com o outro e, também, do cuidado conosco, com nós mesmas. Conversamos sobre a importância de não apenas olhar para, mas também de olhar **por**: por uma criança, por um trabalho, por um projeto (...). Para Bosi “Olhar tem a vantagem de ser móvel, o que não é o caso, por exemplo, de ponto de vista. O olhar é ora abrangente, ora incisivo. O olhar é ora cognitivo e, no limite definidor, ora é emotivo ou passional. O olho que perscruta e quer saber objetivamente das coisas pode ser também o olho que ri ou chora, ama ou detesta, admira ou despreza. Quem diz olhar diz, implicitamente, tanto inteligência quanto sentimento.” Alfredo Bosi. Machado de Assis - o enigma do olhar. Martins*

Fontes. 2007 (Postagem de Colaborador no Blog em 16/05/2018 – após 1º encontro – Curso 1)

A cada encontro, o blog registrava sucintamente as discussões, referia ao que era apresentado, lembrava o que havia sido proposto, provocava etc:

Ficamos com a proposta de, durante a semana, dirigir nossa atenção aos nossos modos pessoais e coletivos de olhar. Nos propomos fotografar as crianças olhando, as professoras olhando: o próprio trabalho, o trabalho da colega, a escola... sempre procurando conhecer mais sobre: como olhamos os nossos trabalhos, os nossos projetos? Como olhamos as crianças? Como olhamos as crianças que são diferentes? **Como as crianças nos olham, olham à escola, olham seus pares? Para o quê, para onde e como olham?** (Postagem de Colaborador em 16/05/2018 – após 1º encontro – Curso 1)

Oi Fatima, a Elis tirou as primeiras fotos que estão nítidas e fez um texto com detalhamento com materiais, livros, incluiu todo o material e fez uma memória surpreendente (obrigada Elis!). As minhas fotos não estavam com boa qualidade de resolução, por isso trabalhei sobre elas e coloquei narração, balões e peixinhos, inspirada nas expressões das professoras. As professoras fizeram expressões corporais muito diferentes durante o duelo de espadas, no fundo do oceano, porque a resistência da água exige maior esforço muscular. Infelizmente algumas não sobreviveram, mas o sorriso demonstrou que a tarefa foi cumprida. Mesmo assim depois desse episódio, apesar de cansadas, ainda quiseram pintar as sombras que encontraram neste oceano: por isso a pintura colorida. As manchas mais suaves foram realizadas com a aquarela caseira produzida por E. (Comentário de colaborador em 28/06/2018)

O registro dos retratos ficou sensacional! Temos um material muito lindo e rico, uma excelente fonte para conhecermos um pouco do grupo, suas histórias e memórias (Comentário de colaborador em 9/9/2018)

Aproveitando a discussão, compartilho documento elaborado por grupo da UNICAMP - Análise crítica e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEP - EI (MEC/2008): <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf> e artigo de Jefferson Mainardes - ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. . Educ. Soc. , Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> em (Postagem de colaborador pós encontro sobre Políticas educacionais – políticas de inclusão em 7/10/2018)

Fui surpreendido, incomodado, inquietado de uma maneira super especial. Encontros, trocas, vivências que colaboraram para uma auto avaliação, uma revisitação de conceitos, de princípios. Cada encontro, cada material, cada formador... Cada colega.. meu muito obrigado pela vivência, e experiência a mim proporcionado. (Postagem de participante pós encontro “História da Infância e da Escola – um diálogo com o presente” em 10/10/2018)

Fomos surpreendidos pelo fato das professoras não aderirem ao Blog. Por dificuldade, por resistência ao que não conheciam, por recusa às atividades propostas como complementares etc, enfim as semanas se seguiram e o curso chegou ao fim, em suas duas edições, com um número mínimo de professores/as participando. Embora aceitassem o convite, permaneciam silentes. Mesmo contando 130 e 192 visualizações, respectivamente na primeira e segunda experiência de realização do curso, o Blog Não funcionou como esperávamos, sendo “alimentado” por poucos colaboradores, pela coordenadora e pelas alunas da graduação e, é importante registrar, que também foi pequena a adesão dos colaboradores.

Embora mostrássemos a cada encontro o que havia sido postado – o registro escrito de cada encontro, sugestão de livros e artigos em PDF sobre temas trabalhados, de postagens sobre músicas e filmes e comentários que referissem a esse material, as professoras escreviam, fotografavam a imagem do blog projetada, mas não aderiram à proposta. Algumas argumentavam não ter tempo, outras diziam não gostar de tecnologia, outras apenas silenciavam.

Essa “resistência” ao blog foi por nós discutida e, principalmente, sentida. Sem um funcionamento efetivo do Blog, perdemos nosso canal de comunicação entre cursistas e professores responsáveis por cada tema durante o período entre os encontros. Sem uma participação efetiva, principalmente dos cursistas, eram restritas as possibilidades de reorganização dos encontros mediante avaliação e apreciação de oficinas, discussões e materiais divulgados.

Procuramos discutir com os cursistas e colegas professores os limites de funcionamento do blog ainda durante o curso e consideramos várias hipóteses: por parte do/as professores/as cursistas: a falta de domínio da ferramenta, a falta de tempo para experimentar algo novo; a distância do grupo de professores/as das práticas sociais de uso de novas tecnologias etc. De nossa parte, nos equivocamos quando partimos da suposição de que seria possível compartilhar uma prática social nova à maioria dos cursistas e colaboradores em período tão curto de tempo e refletimos sobre por que resistimos a usar ferramentas mais acessíveis e de uso diário dos/as professores/as – como por exemplo, formar um grupo de WhatsApp – discussão que nos permitiu várias reflexões ainda em desenvolvimento.

Assim como as discussões sobre o Blog, também discutimos durante o curso, como as condições de realização incidem sobre nossos modos de trabalho, podendo

até limitar nossa ação e consequentemente as possibilidades de participação das crianças. Os modos de organização do tempo disponível, os materiais usados, as formas de organização do espaço físico, do mobiliário e sua disposição foram tomados como elementos disparadores de discussões sobre o trabalho que cada cursista desempenha na educação infantil, sobre a distância entre princípios, objetivos e práticas de uma educação infantil em perspectiva inclusiva. Cada tema conduziu à discussão do lugar designado às crianças, diferentes ou não, nas práticas de acolhimento, de cuidados com alimentação e higiene, de contação de histórias, de brincadeiras de cantar, de dançar, de faz de conta, no parque, na sala, ao ar livre.

Ainda que as experiências de realização do curso nos dois momentos e espaços sejam distintas e exijam uma avaliação mais cuidadosa, ambas apontam para a necessidade contínua de reformulação do projeto mediante, não apenas a participação do público envolvido, mas da consideração de condições de modos de efetivação da proposta. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de criação de dispositivos que concorram para maior participação dos cursistas - professores e gestores - na proposição e realização de atividades pautadas nas experiências deles.

Avaliamos que, de uma perspectiva crítica, o curso promoveu a relação com conhecimentos e reflexões sobre os modos vigentes de fazer a educação infantil e de conceber as crianças e, principalmente, as crianças com deficiência, ressaltando todas as crianças como sujeitos de aprendizagem. As avaliações e depoimentos dos cursistas, nas duas experiências, foram unânimes nessa direção e nos permitiram constatar a importância das vivências oportunizadas pelo curso.

Para a continuidade do projeto coloca-se o desafio de superar a dificuldade de articular mais e melhor as dimensões teórico-práticas na abordagem dos diversos temas. Essa constatação vem ao encontro da reivindicação dos professores de uma maior ênfase nas práticas colocando-se para nós o desafio de reconhecer suas demandas sem deixar de enfatizar a importância, para o profissional da educação, de conhecer as teorias, privilegiando das teorias na elucidação e enfrentamento da complexidade do dia a dia.

Concluindo, relatamos que a experiência de realização do curso permanece aberta à discussão e que são as avaliações positivas e os desafios o que nos impele à apresentação e discussão da proposta assim como ao enfrentamento dos desafios suscitados em sua realização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, K. S. (2002). Bebês com quadros orgânicos patológicos na creche: rede de significados, mediadores das práticas de cuidados. Tese de Doutorado, Programa de

- pós-graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação. Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEB, 1995. 44 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (MEC/SEESP). 2007 *Disponível em:* http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192.
- BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- BUENO, J. G. e MELETTI, Sílvia. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.
- CARVALHO, M. F. Crianças com deficiência na creche: a relação educação-infantil e desenvolvimento humano em produções acadêmicas sobre o tema. Trabalho completo em Anais do 5º GRUPECI. 2016
- CARVALHO, M. F. A criança com deficiência intelectual: ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano na escola. 2009. In MELETTI, Sílvia. M. F. KASSAR, Mônica C. M. (Orgs.) Escolarização de Alunos com Deficiências: desafios e possibilidades. Ed Mercado de Letras. Campinas. 2013.
- CARVALHO, M. Fátima e SOARES, M. Aparecida. O professor diante do aluno com deficiência. Cortez Editora. 2013.
- CARVALHO, M. F. Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças. Campinas: Autores Associados; Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- CARVALHO, M. F.; MARTINS, E. A.; CÂNDIDO, R. M. Residência Pedagógica em Educação Infantil: uma experiência em formação de professores. Educação | Santa Maria | v. 44 |2019ISSN: 1984-6444 | Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>
- CARVALHO, M. F. e GUIMARÃES, C. F. Identidade, diversidade e inclusão. *Texto elaborado para uso didático em Curso de Especialização Formação de Educadores em Educação Infantil- UFRN/ NEI.*

- GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A.L.F. (Orgs). Políticas e Prática de Educação Inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004.
- KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Do que e de quem se fala. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 49-68.
- KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios nor eonhecimento da diversidade. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012
- KRAMER, Sônia. *A infancia e sua singularidade. In BRASIL. Ensino fundamentald e Nove Anos: orientações para ainclusão da crinaça de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.*
- LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GOES, Maria Cecília Rafael (org.); LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de (org.). Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004. Cap. 1. p. 5-20.
- LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de e PRIETO, Rosangela Gavioli. Inclusão Diversidade e Igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo plano nacional de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul.-set. 2010
- LOPES, Denise maria de Carvalho. Brincos: linguagem, brincadeira e educação das crianças. JALLES. Antonia Fernanda e ARAÚJO. Leila Barreto. Orgs. Arte e cultura na infância. Natal, RN. EDUFRN. 2011
- MENDES, Enicéia. *Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. (1ª edição)*
- OLIVEIRA, Cinthya Campos de OLIVEIRA, Ivone Martins de. Educação especial para crianças de zero a três anos: um desafio possível. Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 18, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: www.periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/download/8965/6371
- PINO, Angel. *O biológico e o cultural nos processos cohgnitivos. In Mortimer, Eduardo Fleury; SMOLKA Ana Luiza Bustamante (Orgs). Linguagem, Cultura e Cognição: reflexões para o ensino e sala de aula. Belo horizonte: Autêntica, 2001. p. 21-50.*
- SIQUEIRA, Rejane Brandão e CARVALHO, Maria Cristina. *Literatura e Cultura como convite aos professores. In KRAMER, Sônia. NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria cristina. (ORGS) Educação infantil – Formação e responsabilidade. Capmpinas, Apapirus Editora, 2013. p. 169 – 186*
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-Ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VYGOTSKY, L.S. *Obras Escogidas V. Fundamentos de Defectologia. Madrid. VISOR Dis. 1997.*
- VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas IV: Psicología infantil. Madrid. VISOR Dis. 1997.*

PROJETUALIDADE EM UMA UNIDADE FEDERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Meiriane Ferreira Bezerra Santos
Universidade Federal de Alagoas
me-i-rianeferreiral@hotmail.com

Idnelma Lima da Rocha
Universidade Federal de Alagoas
idnelmarocha@hotmail.com

Maria José Guerra
Universidade Federal de Alagoas
mariaguerra.pedagoga@hotmail.com

Andressa Rodrigues Sabino Ricardo Moraes
Instituto Federal de Alagoas
andressa.sabino@cedu.ufal.br

RESUMO

Este relato traz uma reflexão acerca do desenvolvimento de projetos pedagógicos realizados no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no ano de 2018. Considerando que a natureza do trabalho a ser desenvolvido em Unidades Federais de Educação Infantil deve caracterizar-se para além do ensino, aliando as experiências de pesquisa e extensão, pensou-se em enfatizar nesse trabalho a cultura de projetos didáticos desenvolvidos no Núcleo. Tem, portanto, como objetivo principal discutir a importância da pedagogia de projetos na educação infantil, tanto

sobre a perspectiva das experiências provocadas junto às crianças, quanto na perspectiva da formação inicial e continuada dos adultos envolvidos. Assim, o presente relato evidencia duas frentes de trabalho: a construção de projetos pedagógicos coletivos e a reorganização dos projetos de estágio, recuperando alguns projetos desenvolvidos no Núcleo tanto pelos sujeitos adultos e criança que o compõem como fruto das intervenções dos estágios supervisionados do curso de Pedagogia da UFAL recebidos neste espaço. Corrobora-se que estas experiências colaboram com as práticas educativas e de formação inicial e continuada, fomentando nas crianças, famílias e comunidade, a produção de novos ou a reelaboração de conhecimentos já construídos, rompendo as fronteiras disciplinares e permitindo o diálogo com os diferentes campos dos saberes e fazeres, enriquecendo sua ação no mundo. Os professores em formação inicial e continuada tornam-se sujeitos em ação-reflexão, e sobretudo, entendem que as crianças não são receptoras passivas, mas sujeitos, que têm seus interesses, que têm uma história, que participam ativamente do mundo construindo e reconstruindo a cultura na qual estão imersos (Corsino, 2009, p.106). Por fim, ressalta-se ainda, as ponderações e desafios provocados na equipe gestora, a partir dos quais criou-se um formato de registro e sistematização dessas experiências para servirem de embasamento das discussões, reflexões, ações futuras e manter vivo e ativo o acervo de projetos, pesquisas e produção do conhecimento.

Palavras-Chave: Pedagogia de projeto, Educação infantil

1- O PENSAR DAS PROJETUALIDADES

O presente texto traz reflexões oriundas do desenvolvimento de projetos pedagógicos realizados no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no ano de 2018. As Unidades de Educação Infantil existentes nas Universidades federais brasileiras têm como objetivo integrar as atividades de ensino, pesquisa e extensão no atendimento educacional de crianças de creche e pré-escola.

A educação infantil no Brasil é designada como a primeira etapa da educação básica e comporta as crianças de 0 a 5 anos de idade. Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A educação infantil divide-se em creches, para crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos.

O atendimento educacional desenvolvido nas Unidades Federais de Educação Infantil, prima pelo cumprimento das finalidades postas na legislação e nos documentos norteadores da educação infantil, além de considerar os estudos teóricos e empíricos sobre a infância e suas culturas amplamente divulgados, assim como produzidos nesses espaços de experimentação. Sendo assim, sua finalidade para além das atividades de ensino, também têm como objetivo, consolidarem-se como espaços de formação inicial e continuada, de aprendizagem, de experimentação e produção de conhecimentos, nos quais os acadêmicos e egressos, professores, servidores e todos os sujeitos envolvidos, possam articular os conhecimentos de modo a subsidiar suas ações a partir dos processos de reflexão sobre as práticas realizadas, provocando a compreensão teórico-prática da natureza do trabalho docente e da indissociabilidade do cuidar/educar nesta etapa da educação básica.

No caso do NDI da UFAL, já com mais de três décadas de funcionamento, vêm consolidando sua história como espaço com este perfil, primando pela especificidade da infância e pela qualidade do atendimento educacional para crianças de dois anos a cinco anos e onze meses, filhas de servidores, estudantes e da comunidade do entorno da universidade, além de potencializar a formação acadêmico/profissional de profissionais de diversas áreas que lidam com a primeira infância. Aqui, condensaremos a discussão à formação para a docência na Educação Infantil, refletindo como as experiências proporcionadas nesse espaço, pelos diversos processos formativos vivenciados cotidianamente, através do desenvolvimento de pesquisas, das atividades de extensão ou das atividades de ensino, têm contribuindo também para que a educação Infantil seja reconhecida como espaço-tempo de aprendizagem, de vivências e de conhecimento do mundo para todos os sujeitos envolvidos diretamente no processo. Nessa mesma perspectiva, cabe ressaltar ainda, o envolvimento das famílias e da comunidade, promovendo o entendimento de que a criança é sujeito histórico e social partícipe de diferentes tempos e espaços, e que para seu desenvolvimento integral, a parceria das ações educativas com a ação da família e da comunidade é primordial.

Entendendo a importância dessa articulação, estes espaços buscam articular e divulgar, por meio de suas práticas, uma concepção de infância e de educação de crianças pequenas que possibilite às comunidades interna e externa a construção de uma cultura de infância. Tal propósito, através da extensão, se estende para redes e sistemas de ensino cumprindo assim o papel da Universidade de produção e divulgação do ensino, da pesquisa e da extensão.

E, nessa perspectiva, o NDI tem pautado suas práticas com ênfase na cultura de projetos, partindo do entendimento de que a pedagogia de projetos está inserida como uma organização pedagógica em que há a “compreensão mais geral, global e diversa do mundo e dos conhecimentos sobre o mesmo. A pedagogia de projetos

pode ser uma possibilidade interessante para completar essa visão multifacetada” (Barbosa, 2013, p.48). E ainda, considerando, segundo Corsino (2009), que na prática com projetos é necessário que os sujeitos se mobilizem e se envolvam “para descobrir algo novo, procurando respostas a questões ou problemas e necessidades reais” (p.105). Esta prática tem proporcionado aos sujeitos do NDI, muitas reflexões e estudos, no sentido de aprimorar suas práticas e proposta pedagógica.

Este trabalho tem, portanto, como objetivo principal discutir a importância da pedagogia de projetos na educação infantil, tanto sobre a perspectiva das experiências provocadas junto às crianças, quanto na perspectiva da formação inicial e continuada dos adultos envolvidos.

Assim, o presente relato evidencia duas frentes de trabalho: a construção de projetos pedagógicos coletivos e a reorganização dos projetos de estágio, recuperando alguns projetos desenvolvidos no Núcleo, tanto pelos sujeitos adultos e criança que o compõem como fruto das intervenções dos estágios supervisionados do curso de Pedagogia da UFAL recebidos neste espaço.

2. OS PROJETOS PEDAGÓGICOS ORIUNDOS DA ATIVIDADE DOCENTE

As experiências com projetos desenvolvidas no NDI vêm de longa data. No entanto, nos últimos anos, em razão da nova equipe de profissionais que têm chegado ao Núcleo e composto a gestão e coordenação pedagógica, um novo sentido tem sido dado a essas práticas, visando consolidar o papel da Unidade enquanto campo referencial de formação de crianças e adultos.

Nesse sentido, a criança enquanto sujeito social, toma um lugar de protagonismo, redimensionando o trabalho pedagógico em desenvolvimento. Para tanto, priorizar a fala das crianças, suas linguagens e seus interesses torna-se o ponto de partida para a experiência de projetualizar. O protagonismo proporciona ao sujeito-criança também ser partícipe de todo o processo.

Essa visão de organização do trabalho pedagógico considera as crianças como co-autoras do seu processo de aprendizagem, tirando-as do lugar de passividade que a escola as têm colocado para um papel ativo e participativo. Quando trabalhamos com projetos, construímos na verdade uma comunidade de aprendizagem, na qual o professor, as crianças e suas famílias são igualmente ‘protagonista’ (barbosa & Horn, 2008, p. 84).

A prática com projetos considera os pensamentos e questionamentos das crianças, gerando possibilidades para a construção de um trabalho investigativo. Além disso:

Os projetos abrem espaço nos quais a curiosidade das crianças pode ser comunicada com maior espontaneidade, capacitando-as a experimentar a alegria da aprendizagem independente. Os projetos bem-desenvolvidos levam a criança a usar sua mente e suas emoções, tornando-se aventuras em que tanto alunos como professores embarcam com satisfação. (helm, 2005, p.23).

Com esse olhar, as práticas pedagógicas têm sido repensadas de novo modo, protagonizando as crianças, haja visto que:

Os estudos sobre a infância e a criança observam que esta é um ser humano inteiro. Todos os aspectos da sua vida estão presentes quando ela está na sua sala de aula e, portanto, devem ser levados em conta quando o objetivo é auxiliá-la a compreender o mundo que a circunda. (Barbosa, 2013, p.48)

Assim, têm sido pensadas e projetualizadas as experiências desenvolvidas no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFAL, nas quais as crianças e suas vivências sociais e culturais abrem caminho para novas experimentações e aprendizagens coletivas, garantindo às crianças e adultos significativas possibilidades educativas e formativas.

A proposta pedagógica em execução pela equipe tem buscado aliar as atividades realizadas junto às crianças à uma sistemática de projetualidade, a exemplo do projeto “Entre na Roda” que visava integrar as vivências de uma dimensão cultural de festividades juninas junto às crianças, equipe e familiares. Este projeto teve como principal objetivo desenvolver atividades relacionadas ao resgate da cultura popular nordestina, considerando que por meio delas podemos experimentar um mundo de sons, sabores, cores, movimento, tradições e resgates, e de aproximação das famílias às vivências das crianças no NDI, de modo que as interações e as brincadeiras sejam priorizadas por meio de experiências tais quais as brincadeiras de roda, eleitas como elemento propulsor das experiências junto às crianças por entendermos que através delas estaríamos privilegiando e fortalecendo as interações na relação criança-criança e criança-adulto. Ao tratar sobre esse tema, BONA, traz uma importante reflexão:

[...] é brincadeira completa, sob o ponto de vista pedagógico. Brincando de roda, a criança exercita o raciocínio e a memória, estimula o gosto pelo canto, desenvolve naturalmente os músculos aos ritmos das danças ingênuas. As artes da Poesia, da Música e da Dança uniram-se nos brinquedos de rodas infantis, realizando a síntese magnífica de elementos imprescindíveis à educação escolar (Bona 2006, p.42).

Assim, considerando os objetivos da educação infantil, no que tange ao desenvolvimento integral das crianças, acreditamos que a realização deste projeto

pôde representar um rico momento de experiências coletivas, proporcionando uma rica interação entre diversos sujeitos.

Além dos elementos já citados que fundamentavam este projeto, havia dois que também o justificavam. O primeiro tratava-se da possibilidade de que através das interações que as brincadeiras de roda proporcionam, conseguíssemos estreitar os laços entre os familiares das crianças e as mesmas, entre as crianças e os profissionais, as crianças e outros grupos de crianças, de modo que estejamos juntos participando de um momento coletivo de brincadeira. O segundo, relacionado intrinsicamente ao primeiro, referia-se à desconstrução das práticas escolares comuns de priorizarem as apresentações geralmente realizadas pelas crianças para que demonstrem aos familiares no dia da festividade escolar. Compreendemos que tais atividades, não têm muito a contribuir com o desenvolvimento das crianças, uma vez que partem do pressuposto do ensaio, da exaltação de movimentos repetidos que não aceitam a possibilidade do erro, negando a expressão própria da criança que se dá por meio do brincar. O que estava sendo proposto eram experiências que fizessem parte do cotidiano das crianças, da sua rotina, de modo que experimentassem ouvir cantigas, dançar, interagir com os seus pares, de modo brincante; e que esta experiência se reverberasse em mais uma com a participação de seus familiares, no decorrer do processo, sendo viabilizada por meio de convites para envolvimento nas atividades diárias sequenciadas e na atividade final.

Estrategicamente, optou-se pelas seguintes ações: Organizar rodas de danças tradicionais em que participem as crianças, as famílias e os profissionais, selecionar junto às crianças uma cantiga de roda típica junina para ser desenvolvida por meio de um grande círculo, eleição pela criança de um adulto de referência da sua família para participar junto a ela do momento da grande roda, brincar de roda utilizando as cantigas selecionadas em vários momentos da semana, desenvolver experiências relacionadas ao tema, a partir do trabalho com artes para também compor o cenário da festa junina (produções das crianças por turma).

A ideia final foi da formação de um grande grupo, de mãos dadas e em círculo, em que conduzidos pelas crianças, familiares e profissionais entrassem na roda, todos juntos, em um momento comum de encontro com o outro, percebendo o outro. Quem estava ao meu lado se constituía como parceiro e com ele estabelecia-se o contato corporal ao segurarmos as mãos. Quem estava a minha frente, outro parceiro, no qual estabelecíamos o contato do olhar. Ao mesmo tempo, nos movimentávamos em torno do nosso próprio eixo e, com isso, cada corpo pôde se organizar em si próprio, deslocando-se no espaço. Todos numa experiência de integração, girando em direção a um mesmo eixo, envolvidos por um mesmo espírito. “É preciso, ainda, deixar-se enredar”, como

canta Chico Buarque, “nas rodas do coração” por uma música para ser brincada, com o corpo e que vive na inter-relação: palavra-poesia, música, dança e o outro. Ao se movimentar, cada um respeita o ritmo dado pela música e muitos são os ritmos, mas respeita também seu ritmo interno, tempo e espaço, eu e os outros no conjunto. Deixar-se levar é arriscar-se por um desejo de estar num lugar onde não há o erro. O que vale é a expressão e a coragem de participar. A tradição permite e contém a transformação: O saber circula e vai construindo conhecimento. Um conhecimento de si, do outro, da cultura, da tradição. ”

Assim, o projeto alcançou seu objetivo, que buscava desenvolver atividades relacionadas ao resgate da cultura popular nordestina e de aproximação das famílias às vivências das crianças no NDI, de modo que as interações e a brincadeira fossem priorizadas.

Nessa mesma perspectiva, merece destaque um outro projeto que foi desenvolvido especialmente no mês da criança, cujo título denominou-se “Pintar, sentir e descobrir: experiências com cores na educação infantil”. Embora o currículo do Núcleo não esteja organizado a partir das datas comemorativas, entendemos que algumas datas têm um forte significado cultural e podem representar uma excelente oportunidade para promover experiências inovadoras que venham contribuir para alargar o repertório cultural das crianças e fortalecer a cultura do brincar na instituição. Dessa forma, esse projeto teve como objetivo promover experiências inovadoras que envolvessem as cores na perspectiva da arte, traduzidas por meio do brincar, junto aos diferentes grupos etários de crianças do Núcleo durante o mês de outubro.

O projeto priorizou a arte e a brincadeira através da cor em suas diferentes formas de manifestação, quer no ambiente natural, nas paisagens urbanas, na nossa pele, quer nos objetos que utilizamos no cotidiano. A arte na educação infantil é essencial, pois serve como primeira língua, preparando o terreno para falar, ler e escrever. As experiências artísticas têm um forte impacto no desenvolvimento social, emocional e físico de crianças de 0 a 5 anos. A proposta buscou envolver as crianças em ambientes e propostas artísticas, contribuímos com a promoção do desenvolvimento do senso estético, da criatividade, motricidade, cognição e a sensibilidade.

A escolha do trabalho com projetos oportuniza que as crianças aprendam a fazer, fazendo, errando, acertando, levantando hipóteses, investigando, refletindo, pesquisando, construindo, discutindo e intervindo. Nesse projeto, as proposições de experiências buscaram oferecer à criança a possibilidade de se expressar, experimentar e criar a partir da familiarização das crianças com expressões artísticas que envolviam cores; diferentes experiências artísticas (cinema, música, teatro, pinturas); criação de momentos coletivos de brincadeiras (desfile das cores,

happy holi, jogos e esportes), contemplação de obras artísticas e releituras pelas crianças, experiências e experimentos com cores, texturas, sabores de diferentes materiais e elementos da natureza e industrializados. O projeto também envolveu as famílias no processo, na culminância e nos resultados.

Em um formato mais amplo e duradouro temos vivenciado o “Projeto Revitalizar”, voltado ao desenvolvimento institucional do NDI, tendo como um dos objetivos principais construir projetos de trabalho os quais contemplem a organização e criação de novos ambientes, possibilitando uma rica diversidade de experiências com e para as crianças, famílias, equipe e usuários da Universidade e da comunidade, ampliando, em especial, os campos de vivências e descobertas das crianças e o repertório de brincadeiras. Tal projeto pretende estabelecer parcerias com o Núcleo de Educação Ambiental (NEA) desta Universidade, com acadêmicos do curso de Arquitetura, Biblioteconomia, Música, Teatro, entre outros, e comunidade em geral.

A criança, sujeito histórico e de direitos, desde o nascimento, desenvolve-se atribuindo significado as suas experiências. Nesse processo, o conhecimento do mundo material e social, dá-se por meio da ampliação gradativa do seu campo de vivências, através de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso. Nessa perspectiva,

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins. (Brasil, 2013, p. 90)

Nas unidades de Educação Infantil em que frequentam, essas experiências precisam estar presentes e fazer parte do cotidiano das suas propostas pedagógicas. Nesse sentido, o NDI busca criar alternativas que possibilitem um ambiente rico e significativo para as experiências vivenciadas pelas crianças. Os espaços internos das salas de referência, necessitam apresentar áreas que representem a perspectiva de criança como sujeito histórico protagonista do processo pedagógico, tal qual definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013, p. 86):

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere.

Da mesma maneira, os espaços externos também carecem de atenção especial por parte dos educadores, pois são lugares onde as crianças se movimentam ao ar livre, interagem com outras crianças e com outros adultos diferentes dos de sua sala de referência, assim como com o mundo material. Esses espaços devem ser planejados de forma a apresentar desafios diversos, diferentes possibilidades e perspectivas, para que as crianças brinquem com segurança e façam suas descobertas corporais, cognitivas, culturais e sociais, através das experiências, emoções e habilidades físicas, não estando limitadas ao uso dos parques infantis e dos brinquedos industrializados. “Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura” (Brasil, 2013, p.86).

As Diretrizes Curriculares Nacionais também propõem que para garantir tais experiências,

são necessárias medidas que otimizem suas vivências na creche e pré-escola, garantindo que esses espaços sejam estruturados de modo a permitir sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças, momentos em que exercitam sua capacidade de intervir na realidade e participam das atividades curriculares com os colegas. (Brasil, 2013, p. 90).

É com essa perspectiva, que o grupo de educadores do NDI vem com essa proposição de revitalização dos seus espaços, pensando, planejando, organizando e executando a criação de novos ambientes ricos em diversidades de experiências para que as crianças, ao explorá-los através das interações e brincadeira possam dispor de uma amplitude de campos de experiências sensoriais, motoras, artísticas, musicais, expressivas, corporais e estéticas que promovam e alarguem o conhecimento de si e do mundo.

A organização do espaço é uma das dimensões fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Um espaço adequadamente organizado ajuda no desenvolvimento das potencialidades das crianças à medida que contribui para o desenvolvimento de novas habilidades, sejam elas motoras, cognitivas, sociais ou afetivas. A revitalização também contribuirá para criar espaços agradáveis aos profissionais e aos demais usuários que poderão experienciar novas vivências, aprendizagens e reafirmar a concepção do NDI como espaço educativo infantil, mas também de desenvolvimento de ricas possibilidades de projetos de pesquisa, intervenção e ações de extensão das diversas áreas de estudo e formação.

Esta dimensão do trabalho pedagógico por meio dos projetos, ajuda-nos a avaliar os avanços que a equipe do NDI tem alcançando na proposição de experiências junto às crianças, atribuindo novos significados e dimensionamentos ao trabalho, superando cada vez mais práticas viciadas e desprovidas de um pensar coletivo que fortaleça a intencionalidade pedagógica.

3. OS PROJETOS DE INTERVENÇÃO ORIUNDOS DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Outra dimensão do trabalho pedagógico por meio de projetos refere-se às experiências de estágios supervisionados. O Núcleo de Desenvolvimento Infantil é campo de estágio curricular de diversos cursos da Universidade Federal de Alagoas. Porém, o curso com maior procura para o desenvolvimento dos estágios no NDI é o curso de pedagogia.

Nesse sentido, a proposta é conciliar os projetos de intervenção realizados pelos estagiários com os interesses e necessidades da turma de referência, considerando a voz dos professores e, principalmente, das crianças, e, consequentemente horizontalizando as relações e garantindo protagonismo de todos os sujeitos envolvidos.

Como campo de estágio de acadêmicos em formação inicial, estas experiências proporcionam o pensar, o racionalizar, o organizar e o conduzir intervenções na realidade articulando a formação acadêmica como um todo, da graduação à pós-graduação através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e assim, o NDI constitui-se em campo de investigação e práticas que possibilitam a inovação e a consolidação de ricas experiências de formação profissional inicial e contínua.

No entanto, quanto aos registros de tais projetos, percebeu-se que não havia nenhuma sistemática que os garantisse. Todavia, conforme Barbosa (2013), compreendemos que,

O registro é um momento também muito importante, pois é necessário escolher o que deve ser registrado, selecionar, reelaborar as partes mais significativas e ajudar a construir um tipo de codificação daquilo que foi pesquisado. Os materiais produzidos nesse momento podem formar a memória pedagógica do trabalho e uma fonte de consultas para as crianças. (Barbosa, 2013, p.55).

E com o intuito de registrar e monitorar as ações desenvolvidas no núcleo, a partir do ano letivo de 2018, deu-se início a organização dos documentos para estágio: um formulário de solicitação com preenchimento de informações básicas e submissão ao grupo gestor e aos educadores das turmas, foi criado e vem sendo utilizado para este fim.

Após a autorização, o grupo de estágio começa o período de observação do espaço, escutam as crianças e identificam alguma lacuna ou algo de interesse das crianças e/ou adultos do NDI para então fazerem a proposta de intervenção.

Após esse momento, o professor do estágio supervisionado e os alunos apresentam os projetos de intervenção em uma reunião com os profissionais envolvidos: coordenação pedagógica, professores e auxiliares de sala para que conheçam e discutam a proposta, as sessões e o cronograma. Ao final, a equipe envolvida faz uma reflexão das ações e discutem sobre o que fizeram no período de estágio.

Para ressaltar, relatamos um dos projetos de intervenção desenvolvido em duas turmas do Núcleo a partir do estágio realizado por alunas do Curso de Pedagogia, no qual desenvolveram coletivamente a perspectiva da abordagem High Scope, cujo currículo é baseado na aprendizagem ativa, organizado por áreas de interesse em que a ação das crianças é valorizada e entendida como propulsora do desenvolvimento infantil. Definido o projeto de estágio, várias etapas foram organizadas: levantamento dos materiais necessários, arrecadação de materiais junto às famílias, confecção dos materiais, organização dos ambientes, apresentação da proposta ao grupo de crianças, entre outros. As experiências relacionadas a este projeto desembocaram em experiências formativas para o grupo, fazendo parte da programação da Formação Continuada e em Serviço dos profissionais do NDI. Nesse momento, houve apresentação da proposta da abordagem High Scope realizado pela Coordenação Pedagógica no sentido de ampliar a compreensão da proposta efetivada e relatos da experiência realizados pelos estagiários e professores diretamente envolvidos no trabalho. O projeto consolidou-se de tal forma em uma das turmas que até o presente momento caracteriza o trabalho pedagógico realizado neste ambiente, o qual serve de inspiração para as demais turmas.

O Núcleo recebe anualmente cerca de 80 estagiários de diferentes cursos. Muito embora, os estágios do curso de Pedagogia se evidenciam em quantidade, primeiro pela especificidade da formação do pedagogo, que é a docência na educação infantil é anos iniciais do ensino fundamental; e segundo, devido ao Núcleo ser um órgão de apoio acadêmico vinculado ao Centro de Educação. Assim, por ano, recebemos de três a quatro turmas de estágio supervisionado na educação infantil, todas elas resultando em projetos de intervenção. Portanto, existem diversas dessas propostas realizadas nesse espaço. Todas com importantes contribuições, tanto a título de legado deixado como a título de movimento para reflexões e aprimoramentos da prática docente e de seus processos formativos.

4. NOVOS CAMINHOS PARA PROJETUALIZAR

Diante do exposto, entende-se que a utilização de projetos na educação infantil atende a uma proposta pedagógica mais coletiva, que integra os sujeitos

e instiga reflexões acerca da realidade atual e futura dos envolvidos, pois quem projeta, pensa e deseja algo para as pessoas e para os espaços. Essa construção compreende a diversidade cultural existente na equipe dos profissionais, dos estudantes e das crianças do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFAL na medida que existe um projeto geral que embasa vários miniprojetos desenvolvidos em consonância com o contexto de cada grupo. Nessa perspectiva, a pedagogia de projetos é também discutida na formação inicial e continuada, fomentando através do diálogo, o entendimento de que a criança é um sujeito ativo, agente produtora de cultura e, portanto, co-autora do seu processo de aprendizagem.

Todos os fazeres oriundos dessa relação adulto-adulto, adulto-criança e desses com os ambientes, resultam em trabalhos de grande relevância identitária, da qual os sujeitos sentem-se parte das criações e reconhecem-se nelas. Nesse sentido, o Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFAL pratica ações que trazem a criança para o centro do desenvolvimento e aprendizagem, considerando o que está explícito e muitas vezes implícito nas crianças e em cada uma delas, porquanto as ações são criadas a partir do que é falado e do que não é falado, do que é visto e sobretudo do que é sentido.

Alicerçados nas interações e brincadeiras, esses projetos preconizam uma educação voltada para o desenvolvimento integral da criança e, inevitavelmente, colabora para a formação de sujeitos sociais mais dialógicos e solidários. Longe do ideal, mas perto do possível, essa prática pedagógica realizada pelo Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFAL também encontra entraves dos quais, por motivos estruturais desse artigo, serão discutidos em outros momentos, mas as experiências mostram uma compreensão e realização cada vez mais natural e imbricada no fazer cotidiano de todos os envolvidos nesses processos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, U. F. (2008). Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. *Pro-Posições*, 19, 193-204. Consultado em janeiro, 2019, em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a14v19n2.pdf>.
- Barbosa, M. C. S. (2013). Trabalhando com projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação.
- Barbosa, M. C. S. (2008). Projetos Pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed.
- Barbosa, M. C. S. (2000). Pedagogia de projetos na educação infantil. In: Planejamento e avaliação: perspectivas não convencionais. Porto Alegre: Mediação.
- Brasil. (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC.

- Brasil. (2009). Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Parecer CNE/CEB Nº: 20.
- Brasil. (2012). Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas: manual de orientação pedagógica: módulo 4. Brasília: MEC.
- Campos, M. M, & Rosemberg, F. (2009). Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC.
- Corsino, P. (2009). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados.
- Helm, J. H. (2005). Os desafios contemporâneos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed.
- Horn. M.G. S. (2004). Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed.
- Nunes, M. F. R., & Corsino, P. (2009). A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. Campinas: Autores Associados.
- Pinho, M. J. (2015). Projetos Criativos na prática pedagógica: cantar e encantar a aprendizagem. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico.
- Silva, F. D. A. (2017). A pedagogia de projetos na educação infantil. Revista Partes. Consultado em agosto, 2018, em <http://www.partes.com.br/2017/03/28/a-pedagogia-de-projetos-na-educacao-infantil>.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CONSUMO E RESÍDUOS SÓLIDOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Natália Teixeira Ananias Freitas
Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Brasil
nathyteixeira@hotmail.com

Fátima Aparecida Dias Gomes Marin
Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Brasil
fatimadiasgomes@gmail.com

RESUMO

Esta comunicação apresenta parte dos resultados da Tese de Doutorado intitulada “Educação Ambiental, Consumo e Resíduos Sólidos no contexto da Educação Infantil: um diálogo necessário com os professores”, vinculada à UNESP - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT, Presidente Prudente/SP, Brasil. O estudo teve por objetivo discutir a formação de professores e suas práticas pedagógicas diante da Educação Ambiental em Resíduos no contexto da Educação Infantil. A metodologia da pesquisa foi a abordagem qualitativa, do tipo “estudo de caso”, considerando a categorização e interpretação dos dados por meio de entrevistas semi-estruturadas. A pesquisa contou com a participação de 10 professoras de pré-escola. Nossas análises foram pautadas no referencial teórico sobre Educação Ambiental, Consumo e Resíduos na Educação Infantil, nos documentos oficiais da área educacional e ambiental e nos dados das entrevistas. O estudo foi realizado em Escolas de Educação Infantil pertencentes a um município do interior do

Estado de São Paulo, Brasil. Apresentamos nesta comunicação as concepções das professoras e suas práticas sobre Educação Ambiental, Consumo e Resíduos Sólidos com crianças de 4 a 5 anos. A Educação Ambiental foi concebida pelas professoras pelo viés da Conscientização Ambiental e das relações da criança com o meio em que vive. A respeito dos Resíduos Sólidos, a temática da reciclagem recebeu maior destaque, contemplando as atividades de descarte seletivo em detrimento da abordagem dos Resíduos a partir da ideia de ciclo. Quanto ao Consumo, as professoras compreenderam a distinção entre consumo e consumismo. As práticas relatadas pelas professoras tiveram como objetivo a conscientização, a formação do pensamento crítico, o cuidado e o uso consciente dos recursos naturais. As metodologias de ensino citadas foram: Contação de Histórias, exibição de vídeos, músicas, elaboração de desenhos e cartazes, pesquisas em revistas, atividades com as famílias, passeios na escola, coleta de materiais da natureza, atividades orais e a construção de brinquedos com materiais recicláveis. A partir dos dados apresentados, pode-se concluir que a Educação Ambiental em Resíduos Sólidos pode e deve ser realizada na Educação Infantil, a partir de situações cotidianas e de atividades adequadas às possibilidades de compreensão das crianças, atreladas a uma boa formação dos professores.

1. INTRODUÇÃO

Esta comunicação apresenta parte dos resultados da Tese de Doutorado intitulada “Educação Ambiental, Consumo e Resíduos Sólidos no contexto da Educação Infantil: um diálogo necessário com os professores”, vinculada à UNESP - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT, Presidente Prudente/SP, Brasil.

Nossa motivação central com esta pesquisa foi discutir a formação de professores e suas práticas pedagógicas diante da Educação Ambiental em Resíduos no contexto da Educação Infantil. Assim, apresentamos nesta comunicação os dados referentes as concepções e práticas de professores de Educação Infantil a respeito da temática do Consumo e Resíduos Sólidos, bem como algumas reflexões sobre a importância da Educação Ambiental, Consumo e Resíduos Sólidos na Educação Infantil.

Concordando com Tiriba (2005), quanto mais cedo os conhecimentos ambientais forem discutidos e vivenciados pelas crianças, estas poderão adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes em prol das questões ambientais o quanto antes, o que vem a colaborar com a sua formação como

cidadãos. Para tanto, é essencial que os professores tenham conhecimentos da área ambiental e sejam comprometidos com uma formação de qualidade de suas crianças.

Indivíduos mais preparados e conscientes no que tange a importância de uma Educação voltada para o ambiente, colaboram significativamente para uma sociedade mais justa e humanizada. Nesse sentido, é importante que as crianças inseridas na Educação Infantil possuam o contato com atividades e discussões que permitam vivências e aquisição de novos valores em relação ao meio ambiente, em especial ao consumo consciente e o descarte e reaproveitamento dos Resíduos Sólidos.

Enfatizamos que nossa investigação esteve atrelada às recomendações apresentadas pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável¹ (ODS), conforme preconiza a Organização das Nações Unidas (ONU) em parceria com seus Estados-Membros, com o intuito de adotar formalmente uma nova agenda de desenvolvimento sustentável. São apresentados 17 objetivos que devem ser implantados pelos países até o ano de 2030 e em especial, destacamos 2 objetivos que são relacionados a nossa pesquisa: Objetivo 4 – Educação de Qualidade e Objetivo 12 – Consumo responsável.

Nossa pesquisa partiu da hipótese que a maior parte dos professores inseridos nas Instituições de Educação Infantil do Brasil não possui formação adequada na área da Educação Ambiental para subsidiar suas práticas pedagógicas. Não obstante, acreditamos que muitos professores, apesar da formação precária realizam trabalhos de Educação Ambiental, conforme apontaram os estudos realizados por Oliveira (2014) e Silva (2009). A respeito de nossa temática, que diz respeito ao Consumo e Resíduos Sólidos, é comum que os professores limitem as atividades realizadas com as crianças apenas a separação dos Resíduos Sólidos.

Os apontamentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa dizem respeito à abordagem qualitativa, conforme Demo (2005), Severino (2012), Esteban (2010) e Alonso (2016).

Esteban (2010, p.127) afirma que a pesquisa qualitativa “(...) é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários educativos, à tomada de decisões e (...) um corpo organizado de conhecimentos”. Concordando com o autor, nossa pesquisa destinou-se a compreender como acontece a Educação Ambiental em Resíduos Sólidos na Educação Infantil oferecida numa cidade do interior do Estado de São Paulo, Brasil, a partir da formação docente, das concepções e práticas destes profissionais.

1 Mais informações em: < <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/amp/> > Recuperado em 29/01/2019

Destacamos ainda os apontamentos de Alonso (2016), que apresenta em seus estudos alguns aspectos presentes na pesquisa qualitativa: os fenômenos sociais são considerados; os sujeitos da pesquisa são ativos no processo de coleta de dados; o pesquisador interpreta os dados com base na realidade dos sujeitos pesquisados e o objeto pesquisado modifica-se na presença do pesquisador. Relacionando estes apontamentos com a nossa pesquisa, foi possível considerar a inserção das professoras dentro de um ambiente educativo; os sujeitos que participaram ativamente das entrevistas semi-estruturadas; os dados coletados foram interpretados a luz das concepções e práticas das professoras de pré-escola a respeito da Educação Ambiental, consumo e Resíduos Sólidos e por fim, constatou-se indícios de reflexão por parte das professoras ao relatarem sobre suas concepções e práticas. Certamente, são necessários outros momentos para aprofundar a formação profissional, mas os relatos das professoras de certa forma sensibilizaram as mesmas no sentido de reconstrução da experiência.

Como procedimento para a coleta de dados, nos fundamentamos na pesquisa do tipo “Estudo de caso”, de acordo com Lüdke e André (1986) e André (2016). As autoras Lüdke e André (1986) comentam que, por meio do estudo de caso, o pesquisador possui a possibilidade de explorar um caso único e particular, considerando a importância do caso e que, a partir das interpretações deste caso é possível a construção de novos saberes, ampliar o conhecimento e resolver o problema. André (2016) ressalta que as pesquisas realizadas por meio do estudo de caso apresentam uma riqueza de dados descritivos, além de uma busca por novas respostas e interpretações da realidade, a partir de várias fontes de informação e da contextualização do tempo e do espaço pesquisado. Concordando com as autoras Lüdke e André (1986) e André (2016) nossa pesquisa buscou a importância do caso particular em Escolas de Educação Infantil de um município do Estado de São Paulo, Brasil a respeito do Consumo e Resíduos Sólidos, além da possibilidade de ampliar as discussões sobre a Educação Ambiental na Educação Infantil e na formação de professores por meio dos dados descritos nas entrevistas semi-estruturadas.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com 10 professoras que atuavam em Escolas Municipais de Educação Infantil, salas de pré-escola (crianças de 4 a 5 anos) pertencentes a um município do interior do Estado de São Paulo (Brasil). A escolha das escolas foi realizada com apoio da Secretaria Municipal de Educação do município investigado, considerando as regiões da cidade no Mapa Político do Município (região norte, sul, leste, oeste e centro) e a presença das Escolas de Educação Infantil nestas regiões. Escolhemos como instrumento da Coleta de dados às entrevistas semi-estruturadas, considerando o aporte das pesquisas de André (2016) e Lüdke e André (1986).

Destacamos as contribuições de André (2016) que reitera a importância desse tipo de instrumento, por caracterizar-se como um momento de “diálogo vivo” entre entrevistador e entrevistado. Além disso, a autora complementa:

(...) por sua flexibilidade, a entrevista está situada entre os procedimentos científicos que favorecem o aprofundamento das informações, o detalhamento de situações, além de esclarecimentos, confirmações ou correções de impressões, tornando possíveis as adaptações necessárias para a melhor forma de obtenção das informações de que se necessita. (ANDRÉ, 2016,p.55)

Os dados foram transcritos e agrupados em categorias, considerando os questionamentos realizados durante as entrevistas. São elas: as concepções e práticas que as professoras tinham sobre Consumo e Resíduos Sólidos; materiais utilizados nas atividades de Educação Ambiental; formação inicial e continuada em Educação Ambiental, Consumo e Resíduos Sólidos, realização de Projetos Educativos sobre Educação Ambiental, Consumo e Resíduos Sólidos, além de discussões sobre a inserção e importância da Educação Ambiental na Educação Infantil.

Nossas análises foram pautadas no referencial teórico construído ao longo da pesquisa sobre Educação Ambiental, Consumo e Resíduos na Educação Infantil, nos documentos oficiais da área educacional e ambiental e nos dados obtidos com as entrevistas.

Lüdke e André (1986, p. 48) destacam a importância da análise dos dados que contemple “(...) ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados (...)”. Nesse sentido, acreditamos que este momento da pesquisa nos possibilitou “ir mais a fundo” do que acontecia no contexto das Escolas de Educação Infantil investigadas, compreendendo as concepções e práticas das professoras de pré-escola a respeito da Educação Ambiental, Consumo e Resíduos Sólidos.

A seguir, apresentamos uma breve discussão teórica a respeito da Educação Ambiental, Consumo e Resíduos Sólidos na Educação infantil e a sistematização dos dados coletados referentes às concepções e práticas das professoras de Educação Infantil sobre Consumo e Resíduos Sólidos.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CONSUMO E RESÍDUOS SÓLIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Léa Tiriba (2005) aponta em seus estudos a importância da inserção da Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil, destacando que:

(...) creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprender-ensinar porque lá as crianças colhem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver. Sendo assim, a dimensão ambiental não poderia estar ausente, ou a serviço da dimensão cultural, ambas deveriam estar absolutamente acopladas. (TIRIBA, 2005, p.2)

É fundamental uma Educação Infantil que valorize o ambiente em que a criança está inserida e proporcione atividades e vivências que levem a aquisição de hábitos, valores, saberes e atitudes em prol das questões ambientais. Para tanto, é necessário também à formação de profissionais e professores da Educação Infantil que atendam a esta necessidade apontada pela sociedade em que vivemos, ou seja, um contexto social, político e educacional que requer mais atenção com relação ao meio ambiente.

Barros e Tozzoni-Reis (2009) afirmam em seus estudos sobre a Educação Infantil a necessidade de se reinventar o contexto em que as crianças vivenciam a Educação Infantil, ou seja, um período de formação que priorize as questões ambientais e, principalmente, acrescentar ao contexto educacional a dimensão ambiental.

Outro autor que discute a temática ambiental é Máximo-Esteves (1998). Para ele, “(...) os alunos hão-de assim entender que um problema local não pode ser entendido apenas como algo circunscrito a esse local. Quando as ações são dirigidas para os problemas locais, não pode deixar de se pensar globalmente.” (Máximo-Esteves, 1998, p.47) A partir desta afirmação, compreender o tema Consumo e Resíduos Sólidos no cotidiano das crianças considerando sua realidade, possibilita maior vivência e entendimento dos problemas locais que afetam o meio em que vivem, propiciando assim, reflexões sobre o meio ambiente de um modo geral.

Considerando as discussões expostas, acreditamos que a Educação Ambiental é fundamental para o desenvolvimento das crianças. No entanto, os estudos de Rodrigues (2011), Ruffino (2003) e Capitulino e Almeida (2014), apontam para uma supervalorização da temática ambiental somente no Ensino Fundamental, o que requer uma modificação curricular e documental, para que aconteça, de fato, a Educação Ambiental na Educação Infantil e em todos os níveis de ensino.

Se desejamos uma sociedade mais consciente, a educação e a mudança de hábitos em prol ao meio ambiente necessariamente devem ser inseridos no contexto de nossas crianças. O cumprimento da Educação Ambiental na Educação Infantil é direito de todas as crianças e não mais como um tema a ser desenvolvido por “modismo” ou “tendência”, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº9795/99. (Brasil, 1999)

Portilho (2005) enfatiza que a Sociedade de Consumo na qual fazemos parte e que é responsável na produção e comercialização de produtos e serviços para nossa subsistência colabora também para a disseminação de uma Cultura do Consumo, que induz os indivíduos a consumirem cada vez mais o que é dis-

ponibilizado pelo mercado. Dificilmente são realizadas reflexões sobre a origem dos produtos, a necessidade ou não de se possuir um determinado objeto, as matérias primas que compõem o objeto, a produção de resíduos sólidos e lixo ao final do processo e sobre o destino desses resíduos e os possíveis impactos ambientais decorrentes.

Consideramos oportuno que a criança compreenda todo o ciclo dos produtos, desde a extração da matéria prima até as consequências do descarte no meio ambiente. A modificação de nossos posicionamentos a respeito do consumo e da produção de resíduos sólidos é essencial.

Os Resíduos Sólidos são o resultado do consumo exercido em sociedade, bem como as “sobras” de uma atividade humana diante do meio ambiente, numa perspectiva de ciclo, ou seja, os materiais que possuem possibilidade de retorno a cadeia produtiva. Para tanto, é necessário que esses resíduos sejam tratados e reaproveitados, evitando maiores danos ambientais. Nesse contexto, são pertinentes as ações que visem a redução do consumo de bens e materiais para que sejam produzidos cada vez menos resíduos sólidos.

No entanto, nem todos os resíduos sólidos podem ser tratados e reaproveitados, e são descartados em lixões, aterros controlados ou aterros sanitários, com a concepção de serem inservíveis, inúteis e insalubres ao contexto humano; são, portanto, considerados lixos. Conforme os apontamentos de Sobarzo (2008, p.33), “(...) o lixo é considerado aquilo que sobrou de uma atividade qualquer e foi descartado sem que seus valores fossem preservados”.

Torna-se necessário a discussão dessa temática com as crianças, principalmente as que estão no contexto da Educação Infantil, para que compreendam a diferenciação entre Resíduos Sólidos e Lixo e o que podem fazer para colaborar com a redução do consumo de materiais poluentes no seu contexto vivido.

Acreditamos que a Educação Ambiental em Resíduos Sólidos pode ser realizada na Educação Infantil, a partir de situações cotidianas e de atividades adequadas às possibilidades de compreensão das crianças. Reiteramos que defendemos uma proposta de Educação Ambiental em Resíduos atenta a ideia de ciclo que envolve os processos de extração, produção, consumo, geração de resíduo, descarte e disposição final ou reinserção dos resíduos no ciclo produtivo como matéria-prima, conforme apontam os estudos de Logarezzi (2006, 2010).

Vivências na escola a respeito da redução do consumo, de reutilização (ex. reaproveitamento de embalagens, móveis feitos de sucata, construção de brinquedos) e de descarte seletivo são oportunas. Entretanto, chamamos a atenção que “(...) Não bastam apenas atitudes “corretas” – como, por exemplo, separar o lixo seletivamente para ser reciclado – se não forem alterados também os valores consumistas, responsáveis por um volume crescente de lixo nas sociedades mo-

dernas”. (Guimarães, 2013, p. 14). Outro aspecto que não pode ser negligenciado é quanto às desigualdades sociais no acesso aos bens de consumo. A formação ética inclui a formação humana, a solidariedade e a justiça social.

Investimentos na formação profissional inicial e continuada em Educação Ambiental e o fortalecimento de redes de trabalho entre os professores para o compartilhamento de saberes e vivências são ações importantes para a efetivação da Educação Ambiental nas escolas. Consideramos relevante também a valorização dos saberes que os professores constroem por meio da experiência, a partir da articulação entre teoria e prática, e as parcerias firmadas com o poder público, as famílias e a comunidade.

3. AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS E SUAS PRÁTICAS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CONSUMO E RESÍDUOS SÓLIDOS

Por meio das entrevistas semi-estruturadas, fizemos alguns questionamentos às professoras a respeito da Educação Ambiental, Consumo e Resíduos Sólidos na Educação Infantil. Os dados foram transcritos e agrupados em categorias. Nossas análises foram pautadas no referencial teórico, nos documentos oficiais sobre a Educação Infantil e a Educação Ambiental e nos dados obtidos com as entrevistas.

Os principais pontos abordados foram: Concepções das professoras sobre Educação Ambiental, Consumo e Resíduos Sólidos; as práticas realizadas no contexto da Educação Ambiental sobre o Consumo e os Resíduos Sólidos na Educação Infantil; metodologias de ensino e a importância da Educação Ambiental para a Educação Infantil. Todos estes aspectos permitiram, atrelados ao referencial teórico e os documentos oficiais, discutir sobre a Educação Ambiental na Educação Infantil nas Escolas de Educação Infantil de um município do interior do Estado de São Paulo.

A Educação Ambiental foi concebida pelas professoras pelo viés da Conscientização Ambiental e das relações da criança com o meio em que vive. De acordo com Brondani e Henzel (2010), ao considerarmos a Educação Ambiental como um processo, a conscientização se faz presente nesse contexto, na medida em que ela promove a criação de um senso crítico a respeito do meio ambiente e, a partir disso, poderá ocorrer um compromisso com a aquisição de novos hábitos e atitudes com relação as questões ambientais.

Contudo, é importante ressaltar que uma Educação Ambiental que priorize somente a conscientização corre o risco de limitar as possibilidades de interações com o meio, pois apresenta uma abordagem de conhecimentos apenas no nível intelectual. Neste sentido, faz-se necessário a aquisição de conteúdos conceituais,

procedimentais e atitudinais que se materializem em ações concretas em prol de um ambiente saudável.

A respeito dos Resíduos Sólidos, a temática da reciclagem recebeu maior destaque, contemplando as atividades de descarte seletivo em detrimento a uma abordagem a partir da ideia de ciclo. Constatamos por meio das entrevistas que, as professoras concebiam o Resíduo Sólido como “algo que eu utilizo e reciclo” e o lixo, “como o que não dá para reciclar”.

Layrargues (2002) afirma que é importante a reciclagem, contudo, é essencial uma reflexão que priorize a questão da redução de produção de resíduos por meio de ações que minimizem o consumo de produtos e possibilite a compreensão do ciclo de vida de cada material (desde a sua extração na natureza, linha de produção, comercialização, utilização e reaproveitamento).

No que diz respeito ao Consumo, as professoras compreenderam a distinção entre “consumo” e “consumismo”. De acordo com os relatos, o consumo é entendido “como algo ligado a necessidade, ao que eu preciso pra viver”; já o consumismo, como “exagero, o que eu não preciso pra viver”.

A esse respeito, Portilho (2005) avalia que, o consumo faz parte da vida das pessoas e deveria acontecer pela perspectiva do Consumo consciente, ou seja, que as pessoas reduzam o consumo, que consumam apenas os bens e serviços que efetivamente precisam de acordo com suas necessidades diárias e que, na medida do possível, reutilizem os produtos. A partir dessa perspectiva, espera-se ainda que reflitam sobre o ciclo de vida dos produtos, façam uma escolha consciente dos produtos que consomem, realizem o descarte seletivo e colaborem para a gestão eficiente dos mesmos.

Outro aspecto que consideramos essencial em nossa pesquisa foi a reflexão sobre as práticas das professoras no contexto da Educação Ambiental, Consumo e Resíduos Sólidos, considerando os dados obtidos nas entrevistas semi-estruturadas. Elucidar as práticas das professoras nos permite dar visibilidade as suas ações no contexto de sala de aula, bem como aos saberes advindos da experiência e que promovem uma prática mais significativa, de acordo com Tardif (2000).

Todas as professoras relataram que, para iniciar suas atividades com as crianças, elas fazem uma Roda de Conversa, com o intuito de averiguar o que as crianças já sabem sobre o assunto a ser discutido. As professoras fazem a apresentação do tema que será objeto de investigação e realizam a mediação coordenando a conversa entre as crianças. Em momentos oportunos, são levantadas hipóteses, realizadas intervenções, explicações e problematizações.

Após a Roda de Conversa e delimitação do tema, as professoras relataram o planejamento de algumas atividades metodológicas para a rotina de sala de aula, tais como, a contação de história, exibição de vídeos (retirados da internet), pro-

dução de desenhos, cartaz coletivo, visita ao redor da escola, pesquisa com os pais, orientações sobre o consumo consciente e atividades com materiais pedagógicos da escola, como por exemplo: tesoura, cola, lápis de cor, revistas, jornais, folhas de sulfite, papel pardo, embalagens e materiais recicláveis. Todas estas atividades sempre possuíam ligação com o tema ambiental escolhido para o trabalho com as crianças.

Por meio da rotina, as professoras impulsionam as possibilidades de aprendizagem das crianças a respeito das questões ambientais, organizam o espaço e o tempo para as atividades, de modo que as crianças compreendam o sentido das atividades propostas e que haja uma construção diária. Contudo, nenhuma das professoras relatou como ocorre o término das atividades e a avaliação, aspectos estes que no nosso entendimento merecem atenção no sentido de qualificar o trabalho e planejar as próximas atividades.

As discussões que permeiam a área ambiental também solicitam um trabalho com conteúdos ligados a valores, atitudes e procedimentos, sempre tendo como ponto de partida a realidade do aluno, para que ele consiga compreender no seu contexto de vida os problemas existentes e saiba o que fazer diante dessas situações. A manutenção e limpeza do espaço escolar, formas de se evitar o desperdício em todas as ações do cotidiano, consumo consciente de alimentos, água e materiais ou como proceder mais ativamente no envolvimento da comunidade e o meio ambiente são alguns exemplos de ações que o professor pode colocar em prática com seus alunos.

O trabalho do professor deve ser construído em coletividade, por meio da troca de saberes e vivências com outros professores e parceiros do ambiente escolar, o que leva a uma formação permanente e a construção de novos saberes para fundamentar a prática por meio das trocas entre os pares.

Saheb (2016) colabora nesta discussão afirmando que

(...) cabe portanto ao professor de Educação Infantil a organização de metodologias que tenham como objetivo o desenvolvimento de vínculo afetivo entre a criança e a natureza, superando propostas tradicionais baseadas na aquisição de informações descontextualizadas a respeito da questão ambiental. A perspectiva atual deve considerar as inter-relações, o diálogo, desenvolvendo nos sujeitos o sentimento de responsabilidade e solidariedade.(SAHEB, 2016, p.144)

Por fim, destacamos os estudos de Sato e Carvalho (2005, p.12)

O desafio é o de aceitar que uma pesquisa pode não resolver os dilemas ambientais, bem como reconhecer que a Educação Ambiental situa-se mais em areias movediças do que em litorais ensolarados. Mas, por isso mesmo, a Educação Ambiental pode ser uma preciosa oportunidade na construção de novas formas de ser, pensar e conhecer que constituem um novo campo de possibilidades de saber.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil constitui-se como um dos primeiros espaços sociais de interação da criança com a sociedade, considerando ainda a possibilidade de aprender conceitos e valores que serão levados para toda a vida, incluindo os saberes ambientais. Por meio das experiências e da curiosidade, a criança desenvolve suas potencialidades de agir, observar e explorar tudo que encontra ao seu redor. (Brasil, 1998) Nessa perspectiva, os saberes e as experiências vivenciadas na Educação Infantil poderão ser expandidas pelas crianças em outros espaços, relacionando assim, os conhecimentos e valores adquiridos na escola em seu contexto vivido.

Concordando com Tiriba (2005):

Para que a Terra siga abrigando a vida no planeta, caberá às crianças de agora disseminar uma consciência de espécie capaz de reconstruir as regras das relações entre as pessoas, os grupos sociais, os povos, e entre os humanos e as outras espécies, num aprendizado permanente de respeito à singularidade, à diversidade de formas e estilos de vida e modelos de desenvolvimento. Tudo isto se constrói com gosto pela vida, conhecimento, solidariedade, clareza de intenções e determinação (TIRIBA, 2005, p.47).

Torna-se essencial a inserção das questões ambientais e da Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil, para que nossas crianças possam desde sua formação inicial ter contato com atividades, vivências e discussões que mostrem que todos nós fazemos parte da natureza. É importante que percebam as transformações que o meio sofre ao longo do tempo pela ação do homem e como elas podem contribuir para um meio ambiente sustentável.

Diante dos dados apresentados, pode-se concluir que a Educação Ambiental em Resíduos Sólidos pode e deve ser realizada na Educação Infantil, a partir de situações cotidianas e de atividades adequadas às possibilidades de compreensão das crianças, atreladas a uma boa formação inicial e continuada dos professores acerca da Educação Ambiental, Consumo e Resíduos Sólidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- André, M. (2016). *Notas de aula: Metodologia da Pesquisa Científica*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Formação de Professores, Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), São Paulo/SP, 72p.
- Alonso, A. (2016). Métodos Qualitativos de Pesquisa: uma introdução. In: Alonso, A; Lima, M; Almeida, R. De. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo*. São Paulo: SESC São Paulo / CEBRAP, p.08-23.

- Barros,V. Tozoni-Reis,M.(2009) Reinventando o ambiente: Educação Ambiental na Educação Infantil. *Cadernos de Educação*. Pelotas, Brasil: FAE/PPGE/UFPel, p.131-135
- Brasil. Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999. *Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*. Brasília, 27 de abril de 1999.Consultado em 11/08/2010,em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm.>
- Brondani, C.J; Henzel, M,E.(2010) Análise sobre a conscientização ambiental em escolas da Rede Municipal de Ensino. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (REVBEA)*, v.5, nº 1, p. 37-44. Consultado em dezembro de 2017 em:: < [http:// www.sbectur.org.br/revbea/index.php/revbea/article/viewFile/1688/876](http://www.sbectur.org.br/revbea/index.php/revbea/article/viewFile/1688/876)>
- Capitulino, C.S; Almeida, O.A.de.(2014) Professores da Educação Infantil e a prática da Educação Ambiental: Contexto Educativo. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. ISSN: 1517-1256, v.31, p.117-137.
- Demo, P.(2005) *Metodologia da Investigação em Educação*. Curitiba, Brasil: IBPEX, 186p.
- Esteban, M.P.S.(2010) *Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e Tradições*. Porto Alegre: AMGH, 216p.
- Guimarães, M.(2013) *A Dimensão Ambiental na Educação*. Campinas, Brasil: Papirus, 96p.
- Layargues, P.(2002). O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: Loureiro, F.; Layargues, P.; Castro, R.(Orgs.) *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo, Brasil: Cortez, 179-220.
- Logarezzi, A.(2006) Educação Ambiental em resíduo: uma proposta de terminologia. In: Cinquetti, H.C.S & Logarezzi, A.(orgs.). *Consumo e Resíduo: Fundamentos para o trabalho educativo*. São Carlos, Brasil: EduUFSCAR, p. 85-117.
- Logarezzi, A.J.M.(2010) Educação Ambiental em comunidades de aprendizagem: uma abordagem crítico-dialógica. In: Reunião anual da Anped, 33,Caxambu, Brasil. Consultado em janeiro de 2019 em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt22>
- Ludke, M; André, M.E.D.A.(1986) *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, Brasil: EPU.
- Maximo-Esteves, L.(1998) *Da teoria à prática: Educação Ambiental com as crianças pequenas ou O Fio da História*. Porto: Porto Editora, 173p.
- Oliveira, G.R. de. (et al) (2014). A temática dos Resíduos Sólidos na Educação Infantil. In: *Revista da Fundação Educacional de Divinópolis – MG*, Universidade Estadual de Minas Gerais (FUNEDI/UEMG), vol.1, nº4, p. 1-5
- Portilho, F.(2005) *Sustentabilidade Ambiental, consumo e cidadania*. São Paulo, Brasil: Cortez, 255p.
- Rodrigues, C.(2011) Educação Infantil e Educação Ambiental: um encontro das abordagens teóricas com a prática educativa. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. ISSN: 1517-1256, v.26, p. 169-182.

- Ruffino, S. F.(2003) *A Educação ambiental nas escolas municipais de educação infantil de São Carlos-SP*. (Dissertação de Mestrado em Educação) Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos,Brasil,109p.
- Saheb, D. A(2016) Educação Ambiental na Educação Infantil: limites e possibilidades. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA)*, FURG-RS, Volume Especial, p.133-158
- Severino, A.J.(2007) *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora, 304p.
- Silva, A.P. (2009) Educação Ambiental em Resíduos Sólidos nas unidades escolares municipais de Presidente Prudente-SP. Dissertação (Mestrado em Geografia), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 207p.
- Sobarzo, L.C.D. (2008) *Resíduos Sólidos: Do conhecimento Científico ao Saber Curricular – a releitura do tema em livros didáticos de Geografia*. (Tese de Doutorado em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente – SP.
- Tardif, M.(2000) Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.Revista Brasileira de Educação, nº 13, p.05-24
- Tiriba, L.(2005) Crianças, natureza e Educação Infantil. (Tese de Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 249p.

I FÓRUM DOS PARLAMENTOS INFANTIS DA CPLP

I FÓRUM DOS PARLAMENTOS INFANTIS DA CPLP

A CONQUISTA DO DIREITO DE REUNIÃO ENTRE CRIANÇAS, QUE REPRESENTAM OS DIREITOS E INTERESSES DE OUTRAS CRIANÇAS NO ESPAÇO DA CPLP

Rosa Madeira,
Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro

Não poderíamos reconstruir a memória do IV SLBEI e I CLABIE sem referir um acontecimento novo, de grande significado simbólico e político, que emergiu e deu rosto, corpo e voz, às muitas lutas subalternas que as crianças do espaço da CPLP ainda têm que travar na conquista dos seus direitos à Infância, à educação e à participação na vida pública das Sociedades de que são membros.

Referimo-nos ao I Fórum entre representantes de Parlamentos Infantis, uma iniciativa que emergiu em resposta à auscultação que fizemos a um jovem, ex-presidente do Parlamento Infantil da Guiné Bissau, sobre a pertinência e adequação da agenda temática que iríamos debater no I Congresso Luso Afro Brasileiro de Infância e Educação, inaugurado em paralelo com o IV SLBEI.

Foi na posição de protagonista de um movimento a favor do reconhecimento da ação política das crianças no espaço da CPLP (*República de Mininus, hoje*) que este jovem consultou os seus pares dos outros países, o que resultou, por um lado, na observação de que o tema da participação infantil deveria constar da agenda do Congresso e, por outro, na sugestão de que fossem criadas condições para a participação presencial dos representantes dos Parlamentos Infantis no Congresso, pela sua experiência de representação de outras crianças dos diversos países.

Esta participação num evento em que se discutiria a infância e a educação, além de tornar efetivo o exercício do seu direito à participação em assuntos que lhes dizem

respeito poderia favorecer o estabelecimento de novas relações de proximidade entre os Parlamentos Infantis e as Universidades dos países que representavam. Esperava-se que a própria experiência de copresença das crianças num espaço de reflexão entre os investigadores e os representantes de outras entidades participantes no Congresso pudesse aumentar os recursos de apoio dos adultos, na compreensão, pelas crianças, de questões sobre as quais lhes é pedida opinião, o que, por sua vez, iria contribuir para que as suas perspetivas fossem levadas a sério e tomadas em conta nas decisões.

Com a revisitação deste evento queremos tornar mais visível a competência com que os representantes dos Parlamentos Infantis conseguiram mobilizar os adultos da Comissão Científica e Organizadora do IV SLBEI e I CLABIE e das agências da UNICEF, no sentido de realizar um projeto de auto-organização e definição de horizontes de cooperação no espaço da CPLP, tendo em vista a promoção e defesa dos direitos das crianças dos respetivos países.

A nossa expectativa é de que este testemunho possa contribuir para que as crianças possam encontrar um lugar de voz, nos próximos eventos desta natureza, contando para tal com o devido enquadramento e suporte institucional, político e financeiro, de que dependem inteiramente para participarem na defesa e promoção dos direitos das crianças dos respetivos países.

RAZÕES PARA CONSULTAR OS PARLAMENTOS INFANTIS NUM EVENTO CIENTÍFICO

Ao organizar o IV SLBEI e I CLABIE para discutir questões relacionadas com a Infância e a Educação, em Portugal, no Brasil, em Angola, em Cabo Verde, na Guiné Bissau, em Moçambique e em S. Tomé e Príncipe não poderíamos deixar de refletir sobre a diferença dos contextos de infância e educação que decorrem da desigualdade de condições políticas e socioeconómicas que diferenciam as oportunidades de vida das Crianças dos diversos países que constituem a CPLP.

Não podíamos também deixar de considerar as diferenças demográficas. Enquanto na Europa, e particularmente em Portugal, se assiste ao decréscimo da população infantil, nos países africanos as crianças constituem a maioria. Esta diferença estrutural faz com que em alguns países africanos as crianças sejam chamadas a participar, mais precoce e mais ou menos diretamente, na construção da agenda de infância. Em alguns casos, os Parlamentos Infantis têm um mandato próprio de representação das crianças, com uma permanência que pode variar entre dois e quatro anos.

Apesar da sua condição de representantes da maioria da população nacional, as crianças destes países encontram a mesma limitação que os seus pares, até atingirem a idade dos dezoito anos.

As Crianças são efetivamente um grupo social cujos direitos não podem ser reclamados pelos próprios titulares e, nesta posição, a sua capacidade de ação é constrangida pelos interesses e disposições dos adultos que exercem poder e tomam decisões em seu nome. Sem a autorização e os recursos materiais daqueles que os representam social, jurídica e politicamente, a sua cidadania não pode ser exercida se não a partir de baixo, como prática da vida quotidiana vivida em posição de subalternidade e de invisibilidade política e social.

A ação política e social das crianças cujos direitos não são reconhecidos e respeitados, designadamente as crianças pobres, pertencentes a minorias e a maiorias especialmente vulneráveis à discriminação racial, étnica, de género, de classe social ou estatuto de residência, emerge frequentemente como forma de afirmação e de resistência ao poder dos adultos. Estas crianças são também aquelas que mais dificuldades encontram em se organizarem para reclamar os seus direitos, que contam com piores condições para desenvolver a autoestima necessária para fazer-se escutar e captar a atenção e a opinião pública.

Os Parlamentos Infantis constituem, neste contexto, um desafio à capacidade das crianças em se organizarem de modo a poderem fazer ouvir a sua voz, partindo da posição que têm na sociedade. Embora as crianças se deparem com muitas dificuldades em atuarem como indivíduos, a participação em grupos permite-lhes criar espaços próprios de participação que podem facilitar o acesso a espaços organizados pelos adultos, onde têm que agir segundo normas que são totalmente determinadas por quem tem poder de decidir em seu nome.

Foi a pensar nestas situações que pensamos que a participação dos representantes dos Parlamentos Infantis seria uma garantia de que a realização do Congresso pudesse traduzir-se na garantia de que os interesses das crianças mais vulneráveis dos seus países, que têm menos possibilidades de viver experiências positivas na infância e de acesso a oportunidades de educação e formação pudessem ser levados a sério na discussão sobre a infância e a educação.

Ao integrar como participantes no SLBEI e CLABIE os representantes das crianças da CPLP, estaríamos a reforçar a sua consciência como grupo, dar suporte às suas lutas em nome do interesse do grupo geracional em nome de quem falam, tendo em conta o quanto as normas legais podem favorecer os grupos sociais que podem reclamar o estatuto de cidadania e deixar no silêncio os grupos de crianças mais vulneráveis.

Devemos aos adolescentes e jovens de Cabo Verde, de S. Tomé e Príncipe e da Guiné Bissau que participaram neste I Fórum, a atualização da nossa compreensão sobre a relevância do papel social que as crianças desempenham nos países africanos, pela capacidade de compromisso e de resiliência que testemunharam no processo de negociação (assimétrica) de condições de acesso a oportunidades

de participação na discussão sobre infância e a educação, enquanto assuntos que dizem respeito às suas vidas e ao grupo geracional que integram e representam.

PONTES CONSTRUÍDAS ENTRE AGENDAS E ATORES DO SLBEI CLABIE E DO FÓRUM DOS PARLAMENTOS INFANTIS

Ao assumirmos colaborar com os Parlamentos Infantis na concretização do seu projeto de participação no Congresso e de realização do seu primeiro Fórum, fomos envolvidos numa séria de diligências oficiais que foram liderados pelo jovem representante deste interesse e mediador de um intenso processo de comunicação com os seus pares da CPLP.

Fomos levados, a partir do contacto que havíamos iniciado com a UNICEF e com a CPLP sobre as possibilidades de parceria na realização e/ou discussão da agenda científica do IV SLBEI e I CLABIE, a outros contactos, desta vez, agendados pelo próprio jovem. Participámos, a convite, em reuniões na Assembleia da República, na Comissão de Educação que organiza o Parlamento Jovem em Portugal e com responsáveis políticos em matéria da Juventude e do Desporto.

A oficialidade destes contactos foi assegurada pela integração do responsável pelo movimento “*Republica de Mininus, hoje*” numa subcomissão organizadora do SLBEI/ CLABIE, constituída por estudantes de cada um dos Países representados na CPLP, com exceção de Timor Leste.

Importa aqui mencionar o papel fundamental que estes estudantes tiveram no acolhimento e na participação dos adolescentes que integraram as Comitivas de Cabo Verde, Guiné Bissau e S. Tomé e Príncipe, no Congresso, no Fórum e no conjunto de atividades organizadas para que a experiência de participação no SLBEI/ CLABIE e no I Fórum dos Parlamentos Infantis fosse enriquecedora e relevante para os representantes do Parlamento Infantil. A intenção era que deste contacto pudessem surgir outras sinergias que garantissem a sustentabilidade do interesse pelo tema da infância, educação e participação dos próprios estudantes da Universidade relativamente às crianças e na interação com as Universidades dos seus países.

Neste contexto, importa referir também o papel fundamental da UNICEF, com quem partilhamos a responsabilidade e esforço de acompanhar e apoiar as diligências feitas pelos próprios adolescentes e jovens de cada País, com as entidades oficiais dos seus países, de quem dependiam financeira e juridicamente para efetivar a deslocação a Portugal. Escrevemos cartas que apoiavam e legitimavam o intuito de reunião dos adolescentes num evento científico, no qual foi crescendo cada vez mais o espaço próprio do projeto de realização e a organização autónoma do I Fórum dos Parlamentos Infantis.

O FLUXO DA EXPERIÊNCIA DE ENCONTROS IMPROVÁVEIS ENTRE CONGRESSISTAS E PARLAMENTARES

Como atrás referimos, o I Fórum dos Paramentos Infantis emergiu da nossa necessidade de ter em conta o ponto de vista das crianças/adolescentes/jovens da Comunidade dos Países Africanos de Língua Portuguesa, no I CLABIE, que emergiu do compromisso de alargar aos investigadores africanos o espaço de cruzamento de pontos de vista sobre a infância, as culturas e a cidadania da infância, construído por investigadores de países europeus e sul americanos com quem estavam a ser tecidas várias redes de interesses de formação.

A intenção de não replicar agendas habituais de discussão sobre educação de infância, que pudessem constranger o diálogo entre investigadores de países cujos sistemas educativos podem incluir ou não a educação das crianças entre os zero e seis anos de idade, levou a que a organização procurasse consultar não só os investigadores das Universidades dos diversos países representadas na Comissão Científica, mas também outros atores sociais que partilham entre si um alto nível de responsabilidade no diagnóstico da situação da infância, das necessidades e recursos que garantem as respostas sociais e educativas possíveis e adequadas às crianças nas primeiras idades.

Foi depois de ouvir um leque diversificado de interlocutores, em Portugal, no Brasil, em Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau, S. Tomé e Príncipe e Angola, que chegamos a alguns temas que pretendíamos que fossem debatidos também com as crianças.

Dos oito eixos temáticos, sublinhamos o tema “Famílias e comunidades na educação das crianças”, o tema “Culturas, vizinhanças e sociabilidade e o tema das “Migrações, itinerâncias e inclusão/exclusão” que dizem respeito a realidades sociais que acreditamos que as crianças conhecem em primeira mão.

A participação das crianças dos Paramentos Infantis foi imaginada inicialmente como uma combinação cuidada de tempos próprios de reunião e de tempos partilhados de discussão dos temas do Congresso em espaços de comunicação partilhados com investigadores, contando para tal com a mediação de estudantes da UA de cada um desses países.

Esta proposta teve que sofrer algumas alterações na sequência de reunião do representante dos Paramentos Infantis com os promotores nacionais do Parlamento Jovem em Portugal.

Apesar do interesse que reconhecíamos nesta primeira proposta, acolhemos com interesse a sugestão para que se substituíssem, no programa final do encontro, alguns dos tempos repartidos com os participantes do Congresso, por momentos de visitas a instituições com respostas sociais e com trabalho pedagógico destinado a crianças

dos zero aos seis anos de idade e para a realização do Fórum. O programa incluiu, assim, diversos momentos que articularam a atividade autónoma do Fórum com o acolhimento pela Cidade e pela Universidade, bem como o envolvimento dos jovens no diálogo com profissionais e investigadores participantes no IV SLBEI e I CLABIE.

As crianças dos Parlamentos Infantis de S. Tomé e Príncipe e de Cabo Verde participaram desde o momento de chegada ao IV SLBEI e I CLABIE. Marcaram presença e pronunciaram-se no encontro entre investigadores, sobre as suas expectativas de interação com os adultos e com os seus pares, no contexto do Congresso e do Fórum.

Os Parlamentos Infantis estiveram representados na Mesa de Abertura e na Mesa de encerramento do IV SLBEI e I CLABIE, ao lado dos representantes das Universidades responsáveis pelo evento. Esta participação marcou a presença e legitimidade de um outro olhar autorizado e legítimo sobre a urgência de se refletir sobre os temas em agenda nas Universidades e Unidades de Investigação, onde se procura compreender a infância, a educação, a cultura e a cidadania das crianças, à margem das lutas e conquistas ansiadas por crianças e adolescentes que representam outras crianças e do reconhecimento da desigualdade de condições de ação, de exercício de direitos e acesso diferenciado e diferenciador de oportunidades de vida.

Para a dignificação do evento contribuiu a realização de uma sessão especial da Assembleia Municipal em que, para além do Presidente da Assembleia Municipal e do Vereador do Pelouro da Juventude da Câmara Municipal e das Comitativas dos Parlamentos Infantis de S. Tomé e Príncipe e de Cabo Verde, estiveram também representadas a UNICEF de Portugal, a Assembleia da República, através da Comissão Organizadora do Parlamento Jovem, alguns representantes do Parlamento Jovem e alunos de algumas escolas locais. Este ato foi testemunhado por investigadores da Universidade Católica de Bissau, da Universidade de Cabo Verde e da Universidade de Aveiro, além de Educadores e outros técnicos de IPSS e membros do Núcleo da CPLP da Universidade de Aveiro.

Foi neste contexto institucional e em ambiente mais formal que os representantes dos Parlamentos Infantis de Cabo Verde, Guiné Bissau e S. Tomé e Príncipe puderam apresentar e discutir, com os seus pares portugueses, a especificidade do papel e da posição que lhe atribuem na qualidade de atores políticos eleitos por outras crianças, para representar os seus pontos de vista e interesses, por um período que pode variar entre dois e quatro anos. Ao responderem às questões que lhes foram colocadas puderam refletir sobre a importância do seu mandato público, com uma audiência atenta às suas preocupações com grupos especialmente vulneráveis à discriminação social.

O momento do Fórum constituiu para os representantes dos Parlamentos Infantis de Cabo Verde, Guiné Bissau e S. Tomé e Príncipe um momento especial, em que viram concretizado um projeto antigo.

O ambiente informal de comunicação combinado com o papel de facilitação do processo deliberativo, assegurado por um membro da UNICEF e um investigador em políticas públicas da UA, criou condições de partilha da experiência e debate entre adolescentes e jovens determinados a ver os seus mandatos e pontos de vida levados a sério nos seus países, convictos de que este poder de influência a nível nacional seria potenciado pela sua organização, como sujeito coletivo, no espaço da CPLP.

As palavras de uma das (muito jovens) parlamentares expressam bem o sentido da participação neste acontecimento:

“Nesses três dias trocamos experiências, partilhamos convicções e planeamos o nosso futuro. Há uma Língua que nos une e o sorriso das crianças também”

Yasmin Tavares (Cabo Verde)

Do trabalho realizado no Fórum resultou a produção de um documento, no qual os jovens participantes foram apoiados na organização do processo de deliberação sobre linhas gerais de suporte à advocacia junto dos Governos de cada país e também de outras organizações oficiais, tais como a UNICEF e as Universidades, tendo em vista a realização regular e oficial de um Parlamento Infantil da CPLP.

Registamos a presença, neste I Fórum, de duas jovens e uma representante da Assembleia Nacional de S. Tomé e Príncipe, dois jovens e um representante do Instituto Cabo-Verdiano da Criança e do Adolescente e de dois jovens e uma representante do Instituto da Mulher e da Criança da Guiné Bissau, além de dois ex-parlamentares, membros do *Movimento República de Mininus* em Bissau e um jornalista. Para além destes, esteve também presente uma Jovem representante do Projeto Portal das Crianças em Aveiro e jovens estudantes da UA representados na subcomissão organizadora do SLBEI/CLABIE.

A história do I Fórum dos Parlamentos Infantis dos países de língua portuguesa fica assim vinculada à trajetória de um encontro de natureza científica, onde a participação das crianças foi assumida como uma necessidade e um valor acrescentado ao trabalho político, social, pedagógico e académico.

LIÇÕES APRENDIDAS NUM PERCURSO ENTRE A ESPERANÇA E AS EXPECTATIVAS

Para os adultos que foram envolvidos no processo que acabamos de relatar muitas foram as aprendizagens sobre a resiliência coletiva e a autodeterminação dos adolescentes e jovens que participam nos Parlamentos Infantis da CPLP.

Ao identificarem o encontro entre pares, como fator de sustentabilidade e desenvolvimento da sua ação local, foram capazes de sensibilizar e mobilizar instâncias e atores institucionais na concretização de um sonho que vinha sendo cultivado durante sucessivos mandatos. Pensamos que a conquista que fizeram nos deve comprometer como testemunhas e facilitadores da abertura de novos espaços de diálogo intergeracional e interinstitucional em cada um dos países e no espaço da CPLP.

A nossa esperança é de que a vontade e compromisso de participação destes adolescentes tenha saído reforçada deste primeiro encontro, no qual encontraram condições não apenas de partilha de experiências, mas sobretudo de juntarem esforços de auto-organização do que pode adensar o Movimento pela cidadania da infância, que a nosso ver deve permanecer nas mãos das Crianças, para benefício das crianças e do exercício mais pleno dos direitos humanos de que são titulares. Cabe aqui a velha máxima dos movimentos pela emancipação social dos grupos minoritários do ponto de vista do poder *“Tudo por nós, nada sem nós”*.

A nossa expectativa é a de que estes novíssimos atores políticos, encontrem reconhecimento da sua dignidade enquanto sujeito coletivo, merecendo maior abertura ao diálogo e melhores ouvintes (e porta vozes das suas causas) nos atores das instituições das quais dependem para conseguir os apoios necessários para que os parlamentos infantis possam reunir-se, unir-se e fazer ouvir a sua voz, como representantes de outras crianças que podem manter-se invisíveis por aqueles que têm em mãos as agendas políticas, científicas, sociais e as práticas sociais na vida quotidiana.

Para que se conste, e não se perca na memória, anexamos a síntese do documento que resultou da atividade deste grupo de discussão e de deliberação, apresentado na sessão de conclusões e assunção de compromissos do IV SLBEI/I CLABIE.

I Fórum dos Parlamentos Infantis da CPLP
Universidade de Aveiro, 17 de novembro de 2018

Troca de experiências e reflexão dos Parlamentares Infantis

Participantes

- Parlamento Infantil de São Tomé e Príncipe
- Parlamento Infantil de Cabo Verde
- Parlamento Infantil da Guiné-Bissau

Questões de reflexão

- Funcionamento do grupo constituído pelos diferentes grupos parlamentares?
- Articulação entre os diferentes grupos parlamentares infantis (coordenação do grupo)?
- Denominação do Grupo/Fórum?
- Objetivos?

- Recomendações dos parlamentares infantis aos diferentes países?
- Mecanismos que permitam manter a articulação com as crianças de cada país para permitir perceber o cumprimento dos seus direitos e aferir sobre os seus interesses?
- Quais os parceiros a mobilizar em cada país para manter a ideia do Fórum?
- Coordenação do próximo Fórum
- Os grupos organizaram-se e produziram as seguintes conclusões:

1 - Funcionamento do grupo constituído pelos diferentes grupos parlamentares?

DELIBERADO

- Autónomo, mas coordenado pelos Paramentos ou Assembleias Nacionais ou, em alternativa, pelos ministérios da tutela e com o apoio da CPLP.

2 Articulação entre os diferentes grupos parlamentares infantis?

DELIBERADO

- Através de um conselho de coordenação com encontros através de plataformas digitais. Partilha de informação e intercâmbio, através de apresentação de projetos, relatórios, entre outros.

3 - Denominação do Grupo/Fórum?

DELIBERADO

- Parlamento Infanto-Juvenil da CPLP

4 - Objetivos?

DELIBERADO

- Criar um espaço de debate e partilha das crianças e jovens no espaço da CPLP;
- Promover e divulgar a proteção e o bem-estar das crianças da CPLP;
- Contribuir para a implementação das Convenções que versam sobre as matérias das crianças;
- Intercâmbio das crianças e jovens da CPLP;
- Criar planos de atuação para os diferentes países da CPLP em prol do seu desenvolvimento;
- Estratégias conjuntas de proteção da criança e do adolescente nos países da CPLP;
- Conjugação experiências dos diferentes parlamentos infantis.

5. Recomendações dos parlamentares infantis aos diferentes países?

DELIBERADO

- Maior brevidade na institucionalização do Parlamento Infanto-Juvenil da CPLP;
- Maior engajamento dos governos em auxiliar no processo da criação do Parlamento Infanto-Juvenil da CPLP e na implementação dos seus futuros projetos;
- Promover o intercâmbio entre os países;
- Criação de gabinetes de parlamentos infanto-juvenis em cada país de modo a que este Fórum seja mais interventivo;
- Melhorar o funcionamento dos parlamentos infantis;
- Apoiar na elaboração dos planos anuais conjuntos dos fóruns
- Promover os encontros anuais do fórum em novembro (data da Convenção sobre os Direitos das Crianças);

6- Mecanismos que permitam manter a articulação com as crianças de cada país para permitir perceber o cumprimento dos seus direitos e aferir sobre seus os interesses?

DELIBERADO

- Realizar sessões educativas regionais, envolvendo deputados infantis e outras crianças;
- Sensibilizar crianças sobre as formas que existem de denunciar situações e problemas conhecidos por elas e à sua volta e como poderão chegar até aos parlamentares infantis;
- Desenvolver projetos nas escolas com o apoio do Ministério da Educação;
- Criar grupos de participação infantil;
- Dinamizar espaços de debate e conversas sobre as questões que afetam as crianças;
- Realizar sessões educativas nos bairros e nas escolas;
- Criar um portal de interligação dos parlamentos como um meio de organização, comunicação e interligação;

7. Quais os parceiros a mobilizar em cada país para manter a ideia do Fórum?

DELIBERADO

- Governo Central e Local
- Embaixadas dos países da CPLP
- CPLP
- ONG nacionais e internacionais que trabalham nas áreas das crianças
- Parlamento nacional de cada país da CPLP
- Sociedade civil (artistas, empresários e figuras públicas)
- Liga Direitos Humanos
- Universidades
- Escolas Públicas e Privadas
- UNICEF e outros organismos internacionais
- Assembleia Nacional Popular
- União dos Países Africanos
- União Europeia

8. Coordenação do próximo fórum?

- Os participantes do Fórum consideraram que este assunto deve ser deliberado depois de apresentarem as conclusões deste Fórum aos governos e instituições dos seus países.

Ficou decidido que este documento seria enviado ou apresentado a:

- Parlamentos Nacionais de cada país;
- UNICEF
- CPLP

Aveiro, Novembro de 2019



Organização e Parcerias:

